Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9470479
Centre d'intérêt: 740

Paul, Diane.

Le modèle Audy comme alternative à l'échec scolaire / par Diane Paul. -- [Hull?] : D. Paul, 1993.
v, 82, 49 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. [iii]. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [81]-82.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Travail intellectuel * Difficulté d'apprentissage * Métacognition * Stage * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ecole Trois-Portages

Identificateur(s) de sujet: Actualisation du potentiel intellectuel (Modèle)

Ce rapport vise à expérimenter le modèle d'Actualisation du potentiel intellectuel de Pierre Audy auprès d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage. Ce modèle est essentiellement axé sur le développement d'une conscience métacognitive, c'est-à-dire sur la capacité qu'a l'enfant de s'attarder sur les opérations mentales qu'il pose au moment où il effectue une tâche. Le stage s'est effectué auprès d'un groupe de cinq élèves de sixième année. Il a consisté à élaborer des stratégies cognitives à l'intérieur de leçons planifiées à partir d'instruments préalablement identifiés. Les résultats positifs invitent à intégrer ce modèle dans la pratique éducative et surtout auprès d'élèves en difficulté.

Type de document:

94-70479

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

RAPPORT DE STAGE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

DIANE PAUL

LE MODÈLE AUDY COMME ALTERNATIVE À L'ÉCHEC SCOLAIRE

JUIN 1993

Je tiens à remercier les gens qui ont contribué à la réalisation de mon projet. Merci à mes formateurs de l'Université du Québec à Hull ainsi qu'aux intervenants oeuvrant dans mon milieu de travail.

Également, un merci très spécial à mon amie Line Beauregard pour sa très grande disponibilité et ses encouragements.

LE RÉSUMÉ

La sensibilisation à la méthodologie du travail intellectuel préoccupe de plus en plus de gens dans les milieux scolaires. Nous pouvons le constater à la lumière des thèmes traités lors des ateliers de formation donnés dans différents colloques; "apprendre à apprendre", "ateliers cognitos", "A.P.I.", "tous les enfants peuvent réussir", etc..

C'est ce nouvel intérêt qui a suscité en moi un questionnement sur mes propres moyens pédagogiques. C'est aussi en voulant aider l'enfant en difficulté que j'ai décidé d'expérimenter le modèle de Pierre Audy, A.P.I. (Actualisation du Potentiel Intellectuel) axé sur le développement d'une conscience métacognitive, c'est-à-dire sur la capacité qu'a l'enfant de s'attarder sur les opérations mentales qu'il pose au moment où il effectue une tâche.

Tout au long du processus expérimental, dans le cadre de mon stage j'ai travaillé sur des stratégies cognitives ou composantes répondant aux besoins immédiats d'un groupe de cinq élèves de 6e année. L'intervention s'est échelonnée sur une période de quatre mois et a totalisée 20 leçons de médiation. Chaque leçon était planifiée et analysée à partir d'instruments préalablement identifiés. Il s'agit du modèle de leçons suggéré lors de ma formation en A.P.I. et du modèle de prise de notes de Lorraine Savoie-Zajc. La participation très active de l'enseignante fût aussi très appréciée.

Les résultats positifs obtenus m'amènent à croire que ce modèle devrait être intégré dans la pratique éducative puisqu'il guide les enfants vers une résolution de problème efficace. Du même coup, il répond à notre but, qui était de mesurer son efficacité auprès d'une clientèle en difficulté.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....ii

RÉSUMÉ.....iii

TABLE DES MATIÈRES.....iv

INTRODUCTION.....1

1. La problématique.....1
2. Les objectifs généraux.....5
3. Les limites de l'expérimentation.....8

CHAPITRE I CADRE THÉORIQUE.....10

1. Le modèle A.P.I.....11
2. La métacognition.....12
3. Les composantes fonctionnelles.....16

CHAPITRE II LE DÉROULEMENT DU STAGE ET L'ÉVALUATION DU STAGE.19

1. Pré-stage.....19
2. Stage.....25
3. Post-stage.....28
4. Évaluation des objectifs du stage.....31

CHAPITRE III SCHÈME EXPÉRIMENTAL.....39

1. Le milieu de stage.....39
2. La population cible.....39
3. Le dossier de l'enfant.....40
4. Les composantes évaluées.....40
5. Les instruments utilisés.....44
6. Le rôle des agents impliqués.....50

CHAPITRE IV LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....53

1. L'interprétation des résultats scolaires.....53
2. La présentation des résultats en A.P.I.....64

CHAPITRE V QUELQUES RECOMMENDATIONS.....76

CONCLUSION.....79

BIBLIOGRAPHIE.....81

ANNEXES

INTRODUCTION

Dans le cadre de la maîtrise à l'Université du Québec à Hull, j'ai fait une intervention axée sur le processus d'apprentissage et cela auprès d'élèves en difficulté. L'expérimentation d'une méthode d'intervention à l'intérieur d'un stage en milieu de travail m'est apparue comme étant la formule la plus adéquate puisqu'il permettait de vérifier l'efficacité d'une approche dans un cadre très bien structuré.

1. La problématique

Étant orthopédagogue à la Commission Scolaire d'Aylmer j'interviens auprès d'élèves du premier et du second cycle du primaire. Ces jeunes, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage pour différentes raisons, ont tous un problème en commun: ils échouent au niveau de la matière principale, c'est-à-dire le français. Mon rôle en tant qu'orthopédagogue est de leur venir en aide en répondant à leurs besoins.

En travaillant auprès de cette clientèle j'ai très vite réalisé que malgré leurs difficultés, la majorité de ces jeunes possèdent le potentiel pour réussir. C'est d'ailleurs à partir de cette prise de conscience que j'ai commencé à me questionner. J'ai d'abord remis en question le système scolaire, ensuite les programmes et les méthodes d'enseignement, pour terminer avec l'enfant en apprentissage. En bref, je cherchais à comprendre la ou les

cause(s) des problèmes éprouvés par nos jeunes afin de pouvoir mieux intervenir.

Ceci m'a fait découvrir que l'apprentissage difficile de la lecture est le facteur le plus apparent chez l'enfant en difficulté. Mais lorsque l'on intervient auprès d'un enfant en difficulté de lecture on réalise que les causes sont nombreuses et qu'elles peuvent dépendre de domaines complètement extérieurs à la lecture, par exemple: le milieu familial, l'autonomie fonctionnelle de l'enfant, sa maturité, etc,. Jacques Fijalkov (1983) qui a écrit Les difficultés d'apprentissage de la lecture : comment les expliquer partage ce point de vue. Sa recherche permet justement de classifier ou de regrouper différentes difficultés. Je n'aborderai pas cette classification; cependant je désire souligner, car il en va de ma recherche, que lorsque Fijalkov parle des futurs domaines de la recherche en lecture il mentionne le principe de secondarité qui signifie qu'il faut trouver d'autres facteurs pour mieux l'expliciter. Je pense que dans les écoles nous sommes bien conscients de ce principe et c'est pourquoi nous jugeons bon de voir l'enfant de façon globale; ses antécédents, son vécu, sa famille, son âge, son développement, son potentiel, etc.. Malgré cette philosophie, la tendance actuelle dans le réseau scolaire est que l'on traite la difficulté d'apprentissage de la lecture par la lecture. Comment faire autrement? Cependant un mouvement plus large est amorcé. On parle maintenant de gestion de classe, de méthodologie de travail, de métacognition, de dyslexie,

d'enseignement stratégique. Tous ces domaines, à mon avis, vont permettre de déborder du cadre traditionnel d'intervention.

Ma problématique se situe parmi ces orientations et répond donc à un besoin du milieu. Je me suis demandée quel serait le moyen le plus efficace pour aider le plus grand nombre de jeunes en difficulté, car il est évident que tous les domaines mentionnés ci-haut peuvent aider nos élèves à un moment donné. Mais lequel serait le plus pertinent auprès de ma clientèle si je prends en considération que je suis orthopédagogue, intervenant en dénombrement flottant.

Outre mon statut d'orthopédagogue, il y a aussi un autre facteur qui a grandement influencé l'orientation du stage. Il s'agit des réflexions venant des enseignantes. Celles-ci, ne mettant pas en doute le potentiel de leurs élèves, se plaignaient plutôt de leur manque de concentration, de leur impulsivité, de la difficulté que ces enfants semblaient avoir à se concentrer, à lire des consignes jusqu'à la fin, à s'organiser dans leur travail, à répéter des consignes, à sélectionner dans un texte ou ailleurs le contenu pertinent. Elles soulignaient également le comportement passif de leurs élèves.

C'est donc en tenant compte de mon rôle, des énoncés des enseignantes et des besoins des jeunes, que j'ai décidé d'orienter mon travail vers un type d'intervention qui traite de l'aspect métacognitif dans l'apprentissage d'un concept. Apprendre à

l'enfant à apprendre, semblait être à la base de tout apprentissage. **Ma problématique pouvait alors se résumer ainsi**:

> Comment permettre aux enfants en difficulté, qui ont le potentiel pour réussir, de devenir efficient dans leur travail? Comment les amener vers la réussite en mobilisant leurs ressources personnelles?

Cette préoccupation m'a amenée à sélectionner le modèle de Pierre Audy, A.P.I. (Actualisation du Potentiel Intellectuel) puisque celui-ci vise essentiellement à outiller la personne en la rendant consciente de son potentiel, donc des habiletés mentales qu'elle possède déjà ainsi que celles qui sont à développer.

Le modèle de Audy présentait plusieurs avantages importants. D'abord il me permettait de tenir compte de différents facteurs tels l'affectivité, le développement cognitif, le milieu familial et scolaire des élèves. Ensuite sa philosophie ainsi que son matériel allaient, je crois, susciter la participation active de l'élève. Un autre point très important est qu'il m'offrait la possibilité de respecter le rythme d'apprentissage de l'élève. Ce modèle m'assurait également d'une intervention cohérente et efficace grâce au test diagnostic, à la fiche de cotation, au profil de l'élève, à la feuille de préparation de leçon ainsi qu'à la banque de matériel. Il en sera question au chapitre III.

Lorsque l'on propose de vérifier l'efficacité d'un modèle il est primordial de se donner des buts précis qui vont se traduire dans ce rapport par des objectifs à atteindre. Ces objectifs vont diriger les actions tout en servant également à décrire la réalité telle que vécue et ressentie tout au long de la démarche.

2. Les objectifs généraux

L'objectif principal apporte une vue globale de l'opération et projette les résultats que je propose d'atteindre. Les objectifs généraux et spécifiques qui sont les lignes directrices, explicitent davantage les attentes et les stratégies véhiculées dans le contexte de l'intervention.

Objectif

Objectif principal

1. Mesurer l'impact de l'intervention auprès d'une clientèle en difficulté sur le rendement scolaire.

   En évaluant l'élève à partir du test P.E.S.D. (profil d'efficience spontané et sur demande) je pourrai traçer le profil de chaque enfant. En planifiant des objectifs d'ordre métacognitif et en utilisant un matériel pédagogique approprié, je souhaite aider efficacement les élèves. Un résultat positif favorisera la mise en place d'un nouveau mode d'intervention.

Objectifs

Objectif général

1. Expérimenter le modèle A.P.I. en salle de classe avec des élèves en difficulté.

Objectifs spécifiques

Je serai capable de:

1. Tracer le profil de chaque enfant;
2. Choisir les composantes fonctionnelles selon les besoins de chacun;
3. Planifier les objectifs;
4. Choisir le matériel pédagogique approprié afin de répondre aux besoins particuliers de chaque élève.

Objectif général

2. Évaluer les apprentissages des apprenants.

Objectifs spécifiques

1. Adapter un modèle de prise de notes pour diriger les observations recueillies lors des activités.
2. Instituer un mécanisme de communication hebdomadaire avec l'enseignante pour mesurer l'état du cheminement positif de l'élève.
3. Effectuer régulièrement un retour aux objectifs afin d'en assurer la maîtrise par l'élève.
4. À la fin du stage, compiler les résultats afin de procéder à l'interprétation.

Objectif général

3. Savoir évaluer la qualité de l'intervention.

Objectifs spécifiques

1. Prendre l'habitude de m'auto-évaluer à partir d'un journal de bord.
2. À l'aide du modèle de prise de notes, relever de façon attentive, l'information provenant des enfants, des professeurs, des parents.
3. Je devrai m'habiliter à modifier mes interventions si elles ne répondent pas aux besoins des jeunes.

Objectif général

4. Être disponible pour toutes les personnes impliquées dans le stage (enfants - parents - professeurs, tuteur, superviseur, directrice...) afin d'assurer le meilleur fonctionnement possible de l'ensemble de l'opération.

Objectifs spécifiques

1. En dehors des heures de classe, rester à l'écoute des enfants chaque fois qu'une demande d'information me sera faite.

2. En dehors des rencontres prévues à l'horaire, rester à l'écoute des parents.

3. En tout temps, je devrai m'efforcer de répondre aux questions de l'enseignante.

4. Je devrai m'assurer d'une communication avec la direction quand le besoin s'en fera sentir.

3. Les limites

C'est en voulant conserver un cadre réaliste que **les limites** du projet ont été identifiées. Il est nécessaire de réitérer que ce stage a servi de balises à l'**expérimentation**. C'est donc en soi une limite. Ensuite il y a **le temps** consacré au vécu du stage. Il est évident qu'en prolonger la durée aurait probablement donné des résultats plus concluants. **La planification des stratégies** enseignées ainsi que mon **niveau de formation** sont aussi des limites identifiées qui dépendent l'une de l'autre, puisque c'est à partir de mes connaissances que les stratégies ont été sélectionnées et médiatisées. Cependant lorsque le modèle fut expérimenté j'en étais au troisième cours alors que la formation en A.P.I. en compte quatre et mène à l'obtention d'un certificat en efficience cognitive. Chaque cours étant échelonné sur une session, j'en étais au début du troisième lorsque l'action a débuté.[1]

Comme dernière limite je mentionne que le stage s'est déroulé dans le cadre du dénombrement flottant, c'est-à-dire à partir d'une intervention auprès d'un petit groupe d'élèves en dehors de la salle de classe. Par cette occasion je voulais voir si cette formule traditionnelle était suffisante ou si au contraire il aurait fallu la participation plus active de l'enseignante et du groupe classe.

1. Voir annexe I pour un résumé des objectifs

La présentation du rapport

Pour répondre à notre problématique qui est de contrer plus efficacement les difficultés scolaires vécues par nos enfants, il convient dans un premier temps de clarifier le modèle utilisé à l'intérieur du cadre théorique. Également, afin de favoriser une meilleure compréhension du travail accompli, ce rapport fait état de deux démarches: une démarche de stage qui est décrite en détails et une démarche de vérification de l'objectif principal concernant l'efficacité du modèle de Pierre Audy pour augmenter le rendement scolaire des élèves. Le deuxième chapitre regroupe donc tous les éléments concernés par le déroulement et l'évaluation du stage.

Les actions qui ont assuré l'exécution de la démarche fait l'objet du chapitre suivant, ce qui constitue le schème expérimental. Les sujets de l'expérimentation, les instruments utilisés ainsi que le déroulement de l'intervention sont les principaux thèmes traités. La quatrième partie présente les résultats obtenus à partir des données recueillies. Enfin, à l'intérieur du dernier chapitre sont apportées quelques recommandations en vue d'une future intervention.

CHAPITRE 1

LE CADRE THÉORIQUE

C'est à la suite de plusieurs lectures et en fonction des besoins des jeunes, du milieu scolaire et du chercheur que j'ai décidé d'expérimenter l'approche A.P.I.. Je désire souligner aussi que la formation reçue à l'intérieur du cours, A.P.I., a grandement influencé mon choix puisqu'elle m'a éclairée sur ma propre efficience. Dans ce chapitre je présente la philosophie de l'auteur ainsi que le contenu du modèle.

Avant d'opter pour le modèle de Pierre Audy, plusieurs auteurs avaient suscité ma curiosité. Par exemple, Antoine de La Garanderie[1] qui traite de la gestion mentale. Il s'est avéré fort intéressant mais peu accessible au niveau pratique car même après lecture de ses livres, je me suis retrouvée dans l'impossibilité de tracer un profil d'élève selon qu'il est de type visuel ou auditif. Il aurait fallu une formation supplémentaire.

Pierre-Paul Gagné[2] était aussi fort intéressant avec son modèle "Reflecto" dont l'objectif est de donner à l'enfant des outils cognitifs. Cependant l'apprentissage de sa méthode n'était pas

1. De La Garanderie, A., (1987) "Discerner les aptitudes scolaires"
2. Gagné, Pierre-Paul, (1990) "Les ateliers cognito"

accessible. Un cours de lecture dirigée a également été utilisé afin d'approfondir la philosophie de Maria Montessori car je pensais que peut-être un enseignement plus personnalisé était la réponse aux interrogations. En approfondissant la pensée et les pratiques de l'auteure, j'ai jugé que la méthode Montessori n'était pas intégrable au système dans lequel j'évolue, et cela, à cause du matériel utilisé et des objectifs poursuivis.

1. Le modèle A.P.I.

Présentement il s'avère difficile de faire un recensement au niveau des écrits de l'auteur Pierre Audy puisqu'il n'a pas encore publié d'ouvrages.

Par contre, à l'intérieur de ma formation j'ai appris que Pierre Audy, avant d'entreprendre ses recherches, était professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et intervenant en adaptation scolaire. Ses travaux, inspirés principalement de la taxonomie des fonctions cognitives des professeurs Feurstein et Sternberg l'ont amené à conclure que le phénomène de l'intelligence repose sur plus d'une cinquantaine de stratégies fonctionnelles et que ces stratégies remettent en question la conception de la performance intellectuelle.

Le but du modèle est de développer chez l'apprenant l'habitude de s'interroger sur le processus qui l'a conduit à sa réussite ou à son erreur, donc de s'interroger sur ses habitudes de travail afin

d'en identifier les lacunes et d'y remédier. Je trouvais cette conception de l'apprentissage à la fois facilement intégrable et aussi justifiable dans une intervention orthopédagogique puisqu'elle y apportait un changement. Ce nouvel outil allait permettre une intrusion dans un domaine non encore exploité chez les jeunes avec qui je travaille.

De plus cela allait se faire en toute conformité avec les finalités du Ministère de l'éducation[1] puisque celui-ci situe principalement notre champ d'intervention au niveau des objectifs des programmes et des **stratégies d'apprentissage** en relation avec les objectifs.

Avant d'aborder la philosophie de base de ce modèle, qui constitue la pierre angulaire du modèle développé par Audy, il convient d'élaborer quelque peu sur la métacognition. Selon Jacques Tardif[2], la métacognition est une composante de la psychologie cognitive et elle s'avère très importante dans la planification et la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est en quelque sorte l'outil qui mène à une meilleure acquisition des connaissances. L'auteur va même jusqu'à dire que "LA MÉTACOGNITION CONSTITUE UNE CARACTÉRISTIQUE QUI DIFFÉRENCIE LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DES ÉLÈVES QUI N'ÉPROUVENT PAS DE DIFFICULTÉS DANS L'APPRENTISSAGE". Tardif (1992, page 47)

1. Ministère de l'éducation, Cadre référentiel: contexte d'interventin auprès des jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école, p.59
2. Tardif, Jacques (1992), "Pour un enseignement stratégique"

Il est possible de faire un parallèle entre l'énoncé précédent et la philosophie de Pierre Audy. Celui-ci, loin de mettre le potentiel héréditaire en cause, ce qui ne signifie pas qu'il n'est pas un facteur important, s'oriente vers les difficultés opératoires que peuvent éprouver certains élèves : "LEUR MANQUE D'EFFICIENCE COGNITIVE PROVIENT D'UNE FAIBLESSE AU NIVEAU DE LA FORMATION D'HABITUDES FONCTIONNELLES SUSCEPTIBLES D'ASSURER LA SPONTANÉITÉ DU FONCTIONNEMENT DES COMPOSANTES DE L'EFFICIENCE COGNITIVE". (Audy, 1990, p.7)

L'efficience cognitive ici est la capacité qu'a l'enfant de gérer une multitude de stratégies ou de composantes qui vont l'amener vers une plus grande efficience[1]. Il importe aussi de mentionner que lorsque l'auteur parle de composantes fonctionnelles il suppose que l'apprenant exerce un contrôle total sur la stratégie, c'est-à-dire qu'il l'utilise dans n'importe quelle situation, c'est, ce qu'il appelle la généralisation des principes appris: "POUR BIEN SAISIR LA DIFFÉRENCE ENTRE UNE OPÉRATION MENTALE ET UNE COMPOSANTE FONCTIONNELLE, IL FAUT SE RAPPELER QU'UNE OPÉRATION MENTALE N'A PAS TOUJOURS LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES DE LA COMPOSANTE FONCTIONNELLE : LA SPONTANÉITÉ ET L'EFFICIENCE". (Audy, 1990, page 16).

1. Voir en annexe 2, la liste des composantes identifiées par Pierre Audy

Donc la métacognition suppose que l'apprenant puisse connaître et exercer un contrôle sur les stratégies qu'il utilise. Le modèle A.P.I. allait me permettre de rendre les jeunes conscients des stratégies avec lesquelles ils peuvent réaliser les tâches adéquatement.

Ce qui s'avère aussi intéressant, c'est que l'auteur prend également en considération les facteurs affectifs de l'apprenant à travers les leçons et les principes de la médiation[1]. Audy insiste sur la maîtrise par le médiateur des trois premiers principes en médiation, soit l'intentionnalité et la réciprocité, la transposition et le transfert ainsi que la recherche de signification. Tour à tour ces énoncés supposent que: le médiateur communique clairement les buts de la leçon afin que le sujet comprenne ce qu'il fait et qu'il participe aux rétroactions. Cela suppose également que le sujet généralise l'expérience à d'autres situations (transfert), l'amenant à rechercher lui-même la signification des objets ou des événements.

Audy croit aussi qu'il est possible d'améliorer le rendement de l'élève dans les matières principales sans utiliser de matériel scolaire, ce qui me fournissait une nouvelle alternative pour l'intervention. De plus Audy croit beaucoup en la participation

1. Voir en annexe 3, les 12 principes de médiation

Donc la métacognition suppose que l'apprenant puisse connaître et exercer un contrôle sur les stratégies qu'il utilise. Le modèle A.P.I. allait me permettre de rendre les jeunes conscients des stratégies avec lesquelles ils peuvent réaliser les tâches adéquatement.

Ce qui s'avère aussi intéressant, c'est que l'auteur prend également en considération les facteurs affectifs de l'apprenant à travers les leçons et les principes de la médiation[1]. Audy insiste sur la maîtrise par le médiateur des trois premiers principes en médiation, soit l'intentionnalité et la réciprocité, la transposition et le transfert ainsi que la recherche de signification. Tour à tour ces énoncés supposent que: le médiateur communique clairement les buts de la leçon afin que le sujet comprenne ce qu'il fait et qu'il participe aux rétroactions. Cela suppose également que le sujet généralise l'expérience à d'autres situations (transfert), l'amenant à rechercher lui-même la signification des objets ou des événements.

Audy croit aussi qu'il est possible d'améliorer le rendement de l'élève dans les matières principales sans utiliser de matériel scolaire, ce qui me fournissait une nouvelle alternative pour l'intervention. De plus Audy croit beaucoup en la participation

1. Voir en annexe 3, les 12 principes de médiation

des parents dans le processus. **Selon lui un bon médiateur est celui qui organise les stimuli de l'enfant.** Celui-ci peut donc être; l'enseignante, le parent, le compagnon, l'orthopédagogue, etc. C'était un aspect important puisque je comptais sur la participation de ces gens.

Le modèle A.P.I. avait comme avantage de répondre aux besoins du milieu, ici à la Commission Scolaire d'Aylmer, puisque son contenu en adhérant au domaine de la méthodologie du travail intellectuel rejoint une préoccupation développée par certaines gens au sein de la Commission scolaire d'Aylmer. Selon une perception très personnelle, la méthodologie du travail intellectuel signifie qu'on explicite ce qui relève de l'implicite, c'est-à-dire qu'on verbalise les étapes qui mènent à la réalisation d'une tâche. Le processus d'apprentissage devient alors transparent. On enseigne à l'enfant "l'art" de se questionner sur son mode d'apprentissage. On lui montre qu'il a du pouvoir sur ses apprentissages. "DES CHANGEMENTS DRAMATIQUES PEUVENT ÊTRE OBTENUS AU NIVEAU DE LA PERFORMANCE INTELLECTUELLE DANS LA MESURE OÙ DES ÉDUCATEURS S'ATTAQUENT DE FAÇON SYSTÉMATIQUE AUX DÉFICIENCES FONCTIONNELLES QUI ENGENDRENT LES RETARDS DE PERFORMANCE". (Audy, 1990, p.9)

Outre la philosophie, j'ai constaté que la structure du modèle était accessible et applicable. Le lecteur sera en mesure de le constater au moment de la présentation des instruments. Les instruments utilisés seront présentés au chapitre III.

3. Les composantes fonctionnelles

Je termine ce chapitre en explicitant ce que l'auteur appelle les composantes fonctionnelles qui comprennent les 49 composantes utilisées en résolution de problèmes. "EN EFFET, IL NE FAIT AUCUN DOUTE À NOS YEUX QUE LE PHÉNOMÈNE DE L'INTELLIGENCE EST COMPLEXE ET REPOSE SUR PLUS D'UNE CINQUANTAINE D'HABITUDES OU DE STRATÉGIES FONCTIONNELLES DISTINCTES". (Audy, 1990, p.7)

En observant le tableau, il est possible de remarquer que les composantes sont classées à partir des trois principales phases du processus de résolution de problème : INPUT, ÉLABORATION ET OUTPUT.

> "CE REGROUPEMENT EST ÉVIDEMMENT ARTIFICIEL PUISQU'UNE MÊME FONCTION PEUT ENTRER EN ACTION À PLUS D'UNE PHASE DU PROCESSUS DE RÉSOLUTION DE PROBLÈME ET QUE TOUTES LES FONCTIONS SONT EN INTERACTION. NÉANMOINS, CETTE DIVISION DEMEURE UTILE POUR SITUER PLUS PRÉCISÉMENT À QUELLE PHASE SE PRÉSENTENT LES PRINCIPALES DÉFICIENCES FONCTIONNELLES D'UN INDIVIDU. [...] UNE DÉFICIENCE IMPLIQUE SOUVENT UNE DIFFICULTÉ À PRENDRE CONSCIENCE DE CETTE FONCTION POUR ÉVENTUELLEMENT LA MOBILISER DE FAÇON EFFICIENTE LORSQUE LE BESOIN S'EN FAIT SENTIR." (Audy, 1990, p.10)

La phase de **l'input** implique l'analyse des données de base. C'est la première étape en résolution de problèmes. Elle suppose un examen complet et détaillé du sujet enseigné. "LES FONCTIONS COGNITIVES DÉFICIENTES AU NIVEAU DE L'INPUT COMPRENNENT LES DÉFICIENCES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES DES DONNÉES..." (Ibid. p.58)

Par exemple, il peut s'agir d'observations précises et complètes des données (1.2), ou de la sélection des données pertinentes (1.4), ou encore de la comparaison des données (1.3).

La phase de **l'élaboration** suppose l'utilisation efficace des données de base. On peut par exemple parler de définir précisément le problème(E.2), de sélectionner les éléments pertinents au problème(E.4), de planifier des étapes de résolution de problème(E.5). "PENSER EST HABITUELLEMENT LIÉ À L'ÉLABORATION DES DONNÉES. IL EST POSSIBLE QU'UNE ÉLABORATION SOIT TRÈS ORIGINALE, CRÉATIVE OU CORRECTE, MAIS QUE LA RÉPONSE SEMBLE ÊTRE FAUSSE PARCE QU'ELLE EST BASÉE SUR DES DONNÉES IMPROPRES OU INADÉQUATES AU NIVEAU DE L'INPUT." (Ibid. p.59)

La dernière étape, la phase de **l'output** est le résultat final, la réponse. "IL FAUT REMARQUER QUE MÊME DES DONNÉES BIEN COMPRISES ET LEUR JUSTE ÉLABORATION PEUVENT ÊTRE EXPRIMÉES D'UNE FAÇON INCORRECTE OU PUREMENT HASARDEUSE, S'IL Y A DES DIFFICULTÉS À CE NIVEAU". (Ibid. p.59)

Voici quelques composantes au niveau de **l'output** : précision de la réponse(O.2), planification de la réponse(O.5), établissement de la certitude(O.9), révision de la réponse(O.12), maîtrise des instruments de communication(O.10).

Je viens d'exposer les raisons qui m'ont conduite à l'expérimentation du modèle A.P.I. ainsi que son contenu. La

séquence utilisée lors de la présentation des composantes fonctionnelles permettra, je pense, une meilleure compréhension lorsque le chapitre "présentation des résultats" sera abordé.

J'introduis maintenant les actions entreprises pour assurer le déroulement du stage. Je ferai également un retour sur les objectifs généraux et spécifiques. Je déterminerai si ces derniers ont été atteints et commenterai les actions qui les ont rendus possibles.

CHAPITRE II

LE DÉROULEMENT DU STAGE ET L'ÉVALUATION DU STAGE

Afin de bien structurer l'expérimentation et viser l'atteinte des objectifs, une planification minutieuse a été faite en tenant compte du cadre de l'intervention c'est-à-dire un stage auprès d'une clientèle en difficulté d'apprentissage. Pour expliciter la démarche de la planification, le présent chapitre est divisé en trois étapes: le pré-stage, le stage et le post-stage.

PREMIÈRE ÉTAPE

Pré-stage

1.1 Une formation en A.P.I.

Une formation en A.P.I a été nécessaire pour bien maîtriser les concepts ainsi que la façon de les appliquer. J'ai suivi trois cours échelonnés sur trois sessions. Ces cours de niveau universitaire sont offerts aux personnes désireuses d'accroître leurs connaissances dans le domaine de la métacognition. Il peut s'agir d'enseignants, d'orthopédagogues, de conseillers pédagogiques, etc..

1.2 Les rencontres préparatoires

Les rencontres préparatoires avec les personnes du milieu ont permis de clarifier de part et d'autres les attentes

et objectifs du stage. Ici il s'agit de la direction, de l'enseignante, de la conseillère pédagogique et des parents.

Des rencontres informatives ont été organisées avec chacune de ces personnes à l'exception des parents. Le contenu du modèle, les objectifs poursuivis, la démarche utilisée, ainsi que le niveau d'implication étaient les sujets abordés. Cependant il importe de mentionner que j'ai gardé seule la responsabilité de toute l'organisation et du vécu du stage. Etant donné la nouveauté du sujet expérimenté, je désirais fixer moi-même les orientations et les actions du contenu du stage.

1.3 Le choix de la clientèle

Le choix de la clientèle dépendait de deux critères soit la présence d'une difficulté d'apprentissage due à un manque d'autonomie ou à un retard académique. La clientèle a aussi été jumelée selon l'âge et le sexe. Afin de limiter les rencontres entre les enseignantes il a été décidé qu'une seule classe participerait au stage. Cinq élèves d'une classe régulière de niveau sixième année ont été finalement retenus.

1.4 Communication aux parents

Une lettre aux parents fût envoyée afin de les informer du projet[1]. Il fallait s'assurer qu'ils autorisaient l'intervention auprès de leur enfant.

Le contenu de la lettre était également informatif en ce sens que le parent prenait connaissance du but de l'expérimentation. Suite à la réponse des parents un appel téléphonique était prévu afin de les sensibiliser à l'importance de leur participation. La discussion les renseignait sur les critères de participation qui étaient définis comme suit: trois rencontres, dont une, réservée pour l'observation d'une leçon de médiation en salle de classe. Ils devaient aussi s'assurer d'un suivi à la maison avec leur enfant. Dans ce cas, il s'agissait pour eux de discuter de la stratégie enseignée lors de la médiation.

Je m'engageais à remettre une communication écrite ayant pour but de renseigner les parents sur la progression de l'élève. Cette communication devait être remise mensuellement.

Par conséquent, les parents devaient donc être informés de l'horaire des leçons afin de pouvoir en discuter avec

1. Voir en annexe 4, la lettre aux parents

l'enfant. Cependant au cours de l'expérimentation je me suis aperçue que la communication entre le parent et l'enfant quant au contenu, n'était pas très pertinente. Il en sera question lors de l'évaluation des objectifs.

1.5 Calendrier des opérations

Un calendrier des opérations a servi à créer l'horaire des rencontres ainsi qu'à définir la durée de l'intervention qui s'est échelonnée du 16 décembre 1991 au 17 avril 1992.

Les rencontres préparatoires avec les intervenants ont eu lieu dès le début décembre. La semaine du 16 décembre a servi à l'évaluation des élèves.

L'expérimentation a débuté le 7 janvier 1992 et s'est terminée le 16 avril 1992. Les apprenants étaient rencontrés deux fois par semaine selon un horaire établi avec l'aide de l'enseignante.

En ce qui concerne les parents, les rencontres étaient prévues soit à la fin janvier, à la fin février à cause de la remise des bulletins ainsi qu'à la toute fin. Un total de 20 heures de médiation était prévues, n'incluant pas le temps mis lors de la passation du pré-test et du post-test.

1.6 L'évaluation de la clientèle

L'évaluation de la clientèle à l'aide d'un pré-test a permis de fixer des objectifs personnels pour chacun des élèves. Le même outil d'évaluation a aussi servi pour le post-test. **Le profil** des élèves ainsi que les objectifs personnels s'y rattachant ont été remis aux apprenants et à chacun des parents ainsi qu'à l'enseignante.

1.7 Les instruments

Les instruments servant à noter mes observations ont été sélectionnés et élaborés avec l'aide de mon tuteur. Il s'agit du modèle de prise de notes de Lorraine Savoie Zajc ainsi qu'un journal de bord. Ces instruments allaient me permettre de revenir sur chacune des leçons et si possible de mesurer l'atteinte de l'objectif travaillé. Je comptais également sur ces outils pour m'aider à identifier tous les éléments pouvant influencer ma démarche.[1]

1. Voir en annexes 5 et 6, le modèle de prise de notes et le journal de bord

1.8 Contrat de stage

L'élaboration du contrat de stage a été rédigé pour ensuite être approuvé et signé par toutes les personnes impliquées. Il comporte des éléments tels l'identification des partenaires, les objectifs généraux du stage, la description du projet d'intervention, le rôle et responsabilité des partenaires ainsi que les échéanciers prévus.[1]

1. Voir en annexe 7, le contrat de stage

DEUXIÈME ÉTAPE

Stage

2.1 Les cours

La planification des cours dépendait d'abord des besoins des jeunes ainsi que du niveau de maîtrise de la stratégie enseignée à la leçon précédente. En terme de temps, je pouvais dire que la préparation et l'évaluation d'une leçon exigeaient en moyenne deux heures de travail.

2.2 Communication avec l'enseignante

Une communication quotidienne avec l'enseignante servait à expliciter les stratégies travaillées et le niveau de maîtrise ou de non maîtrise des élèves en salle d'expérimentation et en salle de classe.

Je devais remettre à l'enseignante une copie des leçons enseignées. De cette façon elle prenait connaissance de la stratégie travaillée. Nous discutions également des attitudes des élèves face à l'apprentissage. Par exemple nous pouvions dire qu'un élève "x" avait toujours une idée claire du problème mais qu'il contrôlait difficilement son impulsivité

au niveau de l'exécution. Pour un autre il pouvait s'agir du niveau de persévérance face à la tâche demandée etc.. Nous échangions aussi sur nos observations et nous nous donnions des pistes d'intervention. Les rencontres qui se voulaient formatives et informatives ont aussi grandement contribué à maintenir la motivation.

2.3 Rencontres avec les parents

Les parents devaient être rencontrés à trois reprises, comme mentionné précédemment soit au début de l'intervention, à mi-chemin et à la fin. Il était nécessairement question du profil de leur enfant, des stratégies travaillées et du suivi de ces stratégies à la maison. **Une communication écrite** et remise mensuellement allait leur permettre de noter le cheminement de leur enfant. Tout au long de l'expérimentation il fallait démontrer une très grande disponibilité afin de s'assurer de leur participation.

2.4 Les instruments

Le cahier de stage qui est le modèle de prise de notes ainsi que **le journal de bord** étaient rédigés après chaque leçon. Je

me servais des notes prises lors de l'activité ainsi que du feedback des observateurs, parfois la conseillère pédagogique, parfois l'enseignante, parfois la stagiaire. Cependant il n'était pas toujours possible de prendre des notes pendant l'activité: c'est pourquoi il était important de faire le retour immédiatement après car l'horaire me le permettait.

TROISIÈME ÉTAPE

Post-stage

3.1 Evaluation de la clientèle

L'évaluation de la clientèle lors du post-test a permis de mesurer le progrès de l'enfant et par conséquent de mesurer l'efficacité du modèle utilisé.

3.2 Communication avec les parents

À la fin de l'expérimentation les parents ont reçu une **communication écrite** dans laquelle il était indiqué les forces de l'enfant et les besoins de ceux-ci. Selon la disponibilité des parents, certains ont pu me rencontrer. **Un questionnaire** plutôt informel leur fût donné. Il s'agissait de vérifier leur niveau de satisfaction.[1] À l'intérieur du questionnaire, les parents avaient à se prononcer sur le niveau d'efficacité de l'intervention auprès de leur enfant, par exemple, en notant des changements au niveau des attitudes, de la motivation.

1. Voir en annexe 8, un questionnaire aux parents

Ils étaient aussi invités à se prononcer sur la communication établie entre nous.

3.3 Appréciation de l'enseignante

A l'occasion d'une dernière rencontre, l'enseignante s'est exprimée sur son **niveau de satisfaction.** Pendant cette discussion je lui ai remis le profil de chaque élève, et ensemble, nous avons brossé un bilan de l'intervention. L'enseignante s'est dite ravie d'avoir participé à l'expérimentation. Elle a bien apprécié la précision des objectifs poursuivis pour chacun des élèves. Cela lui a permis d'intervenir plus efficacement auprès de ces élèves.

Elle a également apprécié et bénéficié d'être impliquée dans les observations faites lors des leçons de médiation. Selon ses propos, elle pouvait davantage comprendre les blocages des jeunes.

Elle a aussi pris conscience de l'importance à accorder à l'enseignement de stratégies cognitives lorsque l'enfant réalise une tâche.

3.4 Évaluation du stage

Nous avons procédé à l'évaluation du stage. Étaient présents: la directrice de l'école, le superviseur et l'expérimentateur.

Voilà qui résume assez bien les grandes étapes du stage. Tous les points mentionnés ont été maintenus sauf les rencontres quotidiennes avec l'enseignante. Le temps et les journées pédagogiques ne nous le permettaient pas toujours.

L'évaluation des objectfs

Le stage impliquait des objectifs généraux qui ont facilité la structuration de l'intervention et la visualisation de la finalité. En décortiquant le but ultime, ils ont précisé les actions. Ils sont présentés et commentés brièvement.

Objectifs

Objectif général

1. Expérimenter le modèle A.P.I. en salle de classe avec des élèves en difficulté.

Objectifs spécifiques

Je serai capable de:

1. Tracer le profil de chaque enfant;
2. Choisir les composantes fonctionnelles selon les besoins de chacun;
3. Planifier les objectifs;
4. Choisir le matériel pédagogique approprié afin de répondre aux besoins particuliers de chaque élève.

Le test (P.E.S.D.), la fiche de cotation et le clavier ont servi à sélectionner les composantes. Pour inscrire les objectifs personnels de chacun des élèves, j'ai utilisé le bilan orthopédagogique conçu par le professeur Paul Boudreault. J'avais donc, pour l'élève, le clavier, qui grâce à ses couleurs permettait de visualiser les forces et besoins et le bilan qui élaborait sur les actions à entreprendre. Le choix du matériel a été facilité

par la banque d'activités remis lors de ma formation en A.P.I.. Les outils seront explicités plus longuement au prochain chapitre.

Objectif général

2. Évaluer les apprentissages des apprenants.

Objectifs spécifiques

1. Adapter un modèle de prise de notes pour diriger les observations recueillies lors des activités.

2. Instituer un mécanisme de communication hebdomadaire avec l'enseignante pour mesurer l'état du cheminement positif de l'élève.

3. Effectuer régulièrement un retour aux objectifs afin d'en assurer la maîtrise par l'élève.

4. À la fin du stage, compiler les résultats afin de procéder à l'interprétation.

Il a fallu d'abord apprendre à observer. Ne pas interpréter tout de suite. Regarder, comprendre la dynamique du groupe, pouvoir identifier dans le processus des jeunes, les blocages et leur contexte. Ne s'en tenir qu'aux faits fut un heureux apprentissage. Deux éléments ont suscité cette prise de conscience: le modèle de prise de notes ou cahier de stage, et, ma formation en A.P.I.. Le premier parce qu'il séparait observation et interprétation, et le second parce qu'il m'obligeait à décortiquer mentalement toutes les stratégies visant la résolution du problème.

La communication avec l'enseignante s'est faite sur une base régulière; une rencontre formelle de 50 minutes échelonnée sur deux

semaines a été maintenue tout au long du stage. D'autres rencontres moins formelles se faisaient tôt le matin, le midi ou encore aux récréations. La très grande disponibilité de l'enseignante a favorisé la communication. Les rencontres hebdomadaires prévues ne se sont pas avérées indispensables à la bonne marche de l'expérimentation et c'est pourquoi elles n'ont pas été retenues.

Un événement imprévu est survenu et a influencé d'une façon positive l'expérimentation. Il s'agit de l'arrivée des stagiaires de l'université du Québec à Hull. L'enseignante et moi-même avons bénéficié de ce service. Il a permis à l'enseignante de quitter sa classe pour assister aux leçons de médiation.

A partir de ses observations elle pouvait plus aisément identifier les possibilités de transferts à effectuer entre la stratégie enseignée en médiation, et le contenu des cours.

Ces énoncés remettent en question la méthodologie du départ qui était d'intervenir en dénombrement flottant et seulement au niveau du développement d'une conscience métacognitive. Je pense que les élèves auraient bénéficié davantage de cette expérimentation si un transfert immédiat avait été fait avec les connaissances spécifiques enseignées en salle de classe.

Cependant je ne dénigre pas l'importance d'enseigner de façon systématique les stratégies métacognitives. Les résultats obtenus

le démontreront bien, mais je ne fais que supposer, que peut-être les stratégies auraient été davantage automatisées si elles avaient été enseignées en classe avec l'enseignante.

En voulant évaluer les apprentissages des apprenants il fallait aussi s'assurer qu'ils maîtrisaient la composante enseignée, du moins qu'ils en comprenaient l'utilité dans un premier temps. Un outil a permis d'actualiser cet objectif spécifique. C'est le modèle de leçon qui dans sa méthodologie alloue un temps au résumé de l'activité précédente. Lors de cet échange, l'enfant devait donner des exemples signifiants de situation où il avait eu à se servir de la composante. Ensuite, encore à l'intérieur de ce modèle j'allouais un laps de temps à la réalisation de l'activité. C'est alors que je pouvais observer si l'élève utilisait ou non les stratégies enseignées au préalable. Il est arrivé que certaines composantes soient révisées à la suite de cet exercice.

J'avais aussi planifié une grille d'observation pour l'enseignante. Les objectifs spécifiques pour chacun des élèves servaient de contenu. Cette formule n'a pas fonctionné parce que l'enseignante n'était pas suffisamment familière avec le modèle A.P.I.. De plus, remplir cette grille de façon quotidienne aurait exigé beaucoup trop de temps.

C'est ce qui m'amène à penser que la formule d'un journal de bord tenu par l'élève aurait été plus efficace. L'apprenant aurait eu à y inscrire les composantes utilisées en salle de classe ou

ailleurs. Cela aurait pu favoriser une meilleure généralisation des principes appris.

Objectif général

3. Savoir évaluer la qualité de l'intervention.

Objectifs spécifiques

1. Prendre l'habitude de m'auto-évaluer à partir d'un journal de bord;
2. À l'aide du modèle de prise de notes, relever de façon attentive, l'information provenant des **enfants**, des professeurs, des parents;
3. Je devrai m'habiliter à modifier mes interventions si elles ne répondent pas aux besoins des jeunes.

Dans le modèle A.P.I., on retrouve des critères de médiation.[1] Ces douze critères ont guidé mon auto-évaluation puisqu'ils faisaient appel à des comportements concrets. Par exemple le premier critère de médiation, celui qui amène l'intentionnalité et la réciprocité de l'élève, supposait que le médiateur se pose comme question: Est-ce que les buts sont clairs? Est-ce que l'apprenant comprend vraiment ce qu'il fait? Est-ce que l'apprenant participe aux rétroactions? C'était un excellent moyen de remettre en question les interventions.

1. Voir annexe 3, les principes en médiation

Le journal de bord, quoique moins précis, a servi aussi à l'auto-évaluation puisqu'il pouvait expliquer des événements difficilement contrôlables, tels le vaccin contre la méningite, la température, les fêtes, etc,.

Au niveau des interventions, j'ai dû apporter des modifications à partir de la douzième leçon puisque les élèves ne généralisaient pas suffisamment les stratégies enseignées. J'ai donc accordé plus de temps à cet aspect en multipliant les exemples de transposition.

Objectif général

4. Être disponible pour toutes les personnes impliquées dans le stage (enfants - parents - professeur, tuteur, superviseur, directrice...) afin d'assurer le meilleur fonctionnement possible de l'ensemble de l'opération.

Objectifs spécifiques

1. En dehors des heures de classe, rester à l'écoute des enfants chaque fois qu'une demande d'information me sera faite.

2. En dehors des rencontres prévues à l'horaire, rester à l'écoute des parents.

3. En tout temps je devrai m'efforcer de répondre aux questions de l'enseignante.

4. Je devrai m'assurer d'une communication avec la direction quand le besoin s'en fera sentir.

Sans aucune hésitation, je réponds affirmativement à tous ces énoncés. Je me suis efforcée de répondre à tous les besoins de mes collaborateurs. A l'enseignante, j'ai remis les planifications et

aux parents j'ai fait des appels téléphoniques et des communications écrites lorsque c'était nécessaire.

J'ouvre ici une parenthèse afin d'élaborer sur la participation des parents. Je crois que celle-ci a pu influencer le rendement de l'élève. Certains apprenants arrivaient à la leçon enthousiasmés et réceptifs. Ils avaient hâte de raconter le contenu de leur échange avec leurs parents. Il est important de mentionner que sur une base volontaire, les élèves avaient à expliciter la stratégie enseignée à leurs parents. Tous les parents étaient cependant informés à ce sujet. C'est un moyen que j'ai suggéré afin de susciter un échange entre l'enfant et le parent.

Certains élèves, toujours les mêmes, recevaient des félicitations de la part de leurs parents. Ils étaient encouragés, soutenus dans leurs apprentissages et démontraient beaucoup de réciprocité. D'autres par contre oubliaient d'en parler ou disaient que leurs parents n'avaient pas le temps de les écouter. Était-ce la vérité? En ayant conscience que cela relève d'une interprétation, il reste que les résultats ont été meilleurs chez les enfants qui bénéficiaient de plus de support parental.

Cette constatation a permis de comprendre à quel point l'attitude positive des parents face à l'école est importante. C'est peut-être même un préalable pour certains élèves en difficulté. Cependant comme mentionné précédemment, je réalise que ce point à lui seul pourrait faire l'objet d'une autre expérimentation. Mais

tout de même cela m'amène à dire que dans l'éventualité d'une autre recherche, il faudrait rendre obligatoire la participation des parents en s'assurant de mécanismes beaucoup plus pertinents que ceux qui ont été utilisés.

Il convient de mentionner également que des mécanismes plus précis devraient être élaborés afin de rendre d'abord le parent conscient de l'importance de son rôle en tant que médiateur.

Au niveau des **rencontres**, une seule n'a pu être actualisée. Il s'agit de l'observation par le parent de son enfant en salle de classe. Cela a été substituée par un appel téléphonique. Quant au suivi à la maison, il s'est avéré plus difficile chez certains, d'une part, à cause du manque de connaissances des parents face au contenu enseigné, ce qui aurait dû être prévisible et d'autre part, à cause du manque d'intérêt ou de motivation ressentis parfois chez certains élèves.

Il est intéressant de constater les résultats positifs au niveau de l'atteinte des objectifs inscrits dans le rapport de stage. Les faits qui s'en dégagent sont à mes yeux formatifs puisqu'ils m'ont aidée à mesurer et à juger de la pertinence du stage. En adoptant une attitude critique quant à l'atteinte des objectifs, j'ai pu faire une rétrospective moins subjective du stage.

Le prochain chapitre vise à préciser les éléments considérés dans le schème expérimental.

CHAPITRE III

SCHÈME EXPÉRIMENTAL

Ce chapitre tente de couvrir les principaux outils qui ont permis l'actualisation de l'expérimentation; il s'agit: du milieu de stage des sujets, du dossier de l'enfant, des composantes évaluées, des instruments utilisés, du nombre d'heures allouées à l'enseignement, de l'horaire des rencontres, du contenu des leçons, de l'utilité du cahier de stage et du journal de bord. Il spécifie également le rôle du superviseur et des agents qui ont participé au stage.

1. Milieu de stage

Il fut possible de faire l'intervention dans mon milieu de travail puisque la direction de l'école, la conseillère pédagogique ainsi que l'enseignante étaient toutes très intéressées par l'approche choisie (A.P.I.). Le stage a alors eu lieu à l'école Trois-Portages à Aylmer, mon lieu de travail habituel. Il va de soi que ce fut un très gros avantage car aucun déplacement n'était nécessaire. De plus je pouvais bénéficier de commodités telle l'utilisation du matériel: rétroprojecteur, photocopieuse, cartons, etc..

2. Population cible

La clientèle avec laquelle j'ai vécu le stage est du niveau sixième année. C'est à partir du critère de performance scolaire que les sujets furent sélectionnés. Les élèves retenus ont été ceux qui présentaient le plus de difficultés académiques.

Mais pourquoi avoir choisi un groupe d'élèves de sixième année? Plusieurs raisons justifient ce choix. Premièrement il s'avérait très intéressant d'identifier les besoins "métacognitifs" des jeunes qui terminaient leur primaire. Ensuite je supposais qu'étant donné leur âge ces apprenants étaient plus matures et donc plus aptes à prendre conscience de leur potentiel. Et enfin ne connaissant que très peu les élèves du second cycle du primaire, cela me fournissait l'occasion de me familiariser avec eux.

3. Le dossier de l'enfant

Des informations à caractère personnel furent recueillies à l'aide du dossier de l'enfant. Cette démarche était nécessaire puisqu'elle apportait une meilleure connaissance de l'enfant. À l'aide d'un questionnaire que j'avais spécifiquement préparé à cette fin, les parents devaient indiquer l'âge de l'enfant, l'état de santé, le nombre de frères et de soeurs, le temps alloué aux devoirs et leçons, les domaines d'intérêt de l'enfant[1]. Les communications établies entre l'expérimentateur et les parents ont également été ajoutées au dossier.

4. Les composantes évaluées

Les 24 composantes évaluées ont vraiment représenté les assises de la planification puisqu'elles servaient à dessiner le profil de chaque élève.

1. Voir annexe 17, un questionnaire aux parents

Cependant malgré les besoins parfois divergents de certains, il fallait établir une planification qui réponde le mieux possible à l'ensemble du groupe et fort heureusement lors de ma formation en A.P.I. nos professeurs nous avait prévenus qu'au départ, chez les sujets en difficulté, il était possible de regrouper un certain nombre de composantes déficientes par exemple : (1.2, 1.4, 1.5, 1.3, E.2). C'est donc en tenant compte de ce renseignement et du profil de chaque apprenant que la médiation fût amorcée.

5. L'horaire des rencontres

L'expérimentation, sans y inclure les évaluations, s'est échelonnée sur quatre mois, soit de janvier 1992 à avril 1992. Au total 20 leçons de médiation ont été données à raison de deux par semaine. La durée des leçons variait de 50 à 60 minutes. Cependant à cause des déplacements, il arrivait que le temps ne soit pas respecté, ce qui ne me permettait pas de compléter l'activité. Je devais donc la terminer à la leçon suivante.

Les périodes étaient fixes à l'horaire de l'élève. Il en avait été convenu ainsi avec l'enseignante et la directrice de l'école. On peut donc conclure qu'au total les enfants ont bénéficié de 20 leçons de médiation à raison de 100 minutes par semaine pendant 12 semaines. C'est ce qui avait d'ailleurs été prévu. Selon Audy, il est possible d'observer une amélioration de 5% à 10% en français et en mathématique, après seulement 20 heures de médiation. Un bref

rapport d'une intervention[1] effectuée auprès d'un groupe classe de cinquième année appuie les dires de l'auteur quant aux résultats obtenus après 20 leçons de médiation.

6. Le contenu des leçons

Comme mentionné auparavant les stratégies enseignées dépendaient des besoins des élèves. Donc le contenu portait essentiellement sur les stratégies déficientes chez les jeunes, leurs forces servant de support à la réalisation de l'activité.

Les composantes qui ont été à la base de nos leçons sont énumérées ci-dessous. Elles sont placées dans la séquence où elles ont été planifiées et enseignées.

Tout d'abord les **trois premières leçons** sont obligatoires dans le modèle A.P.I.. Ces leçons ont pour but de rendre les interventions futures plus signifiantes. Les thèmes des leçons sont:

1. Apprendre la signification de l'A.P.I. (on présente le profil à l'enfant).
2. Prendre l'habitude de bien organiser les choses.
3. Prendre l'habitude de bien contrôler son impulsivité.
4. La composante 1.2 J'observe toutes les données avec précision.
5. La composante 1.5 Je planifie mon observation de façon méthodique.

1. Voir annexe 10, une intervention auprès d'un groupe de classe de cinquième année

6. La composante 1.4 Je sélectionne les données pertinentes.

7. La composante 1.3 Je compare le semblable et le différent.

8. La composante 1.9 Je détermine les ensembles et les sous-ensembles.

9. La composante 0.8 Je surmonte les blocages.
et
10. La composante 0.8 Je surmonte les blocages.

11. La composante 1.15 Je situe bien les données dans l'espace.
et
12. La composante 1.15 Je situe bien les données dans l'espace.

13. La composante 1.8 J'établis des relations possibles entre les données (j'extrapole).

14. La composante 1.7 J'établis des liens existants entre les données.

15. La composante 1.6 J'identifie bien la catégorie commune.

16. La composante 1.11 J'appelle les choses par leur nom exact.
et
17. La composante 1.11 J'appelle les choses par leur nom exact.

18. La composante E.2 Je définis le problème avec précision.

19. La composante E.4 Je sélectionne les éléments pertinents au problème.

20. La composante E.11 Je garde en tête une idée claire du problème.

La liste précédente présente les stratégies enseignées de façon formelle. Cependant certaines autres étaient intégrées à l'intérieur des leçons. Par exemple, la 0.12 qui est la révision des réponses et la E.5 qui est de planifier les étapes pour résoudre un problème ainsi que la 0.9 qui est d'éviter de répondre

au hasard. Il est à noter aussi que sur un total de 20 leçons de médiation seulement 18 composantes ont été travaillées de façon systématique. La raison en est fort simple: c'est qu'à certains moments donnés une révision devait être faite. Je n'amorçais pas de nouvelles stratégies, puisque je tentais d'assurer une meilleure généralisation de celles enseignées ultérieurement.

`A la lumière de l'expérimentation, je remets en question l'ordre de présentation de certaines composantes que j'avais moi-même sélectionnées. Par exemple, les enfants auraient bénéficié davantage des composantes (E.2, E.4 et 0.8) si elles avaient été introduites plus tôt et de façon systématique. Il existe un tableau qui suggère un ordre de présentation des composantes à enseigner, mais je l'ai reçu pendant l'expérimentation.[1] Il sera utile lorsque le modèle sera utilisé à nouveau.

7. Les instruments utilisés

Plusieurs instruments ont été utilisés afin d'apporter plus de précision aux données recueillies lors de l'opération. C'est un avantage du modèle A.P.I. de proposer une banque d'outils pratique. Etait inclus: l'instrument de mesure, la fiche de cotation, le clavier, des modèles de leçons et des activités. `A ce matériel j'ai ajouté; un bilan orthopédagogique, un cahier de stage, un journal de bord ainsi qu'un rapport d'intervention, constituant ainsi un dossier très complet sur chacun des élèves.

1. Voir en annexe 9, composantes à prioriser

Le P.E.S.D. qui fournit le profil d'efficience spontané et sur demande est orienté sur le processus cognitif utilisé par le sujet. Cet instrument de mesure donne des indices importants sur le potentiel d'apprentissage et permet d'établir un diagnostic précis en regard des composantes évaluées.

Les résultats obtenus lors de l'évaluation sont inscrits sur une fiche de cotation[1] qui à son tour permet de tracer le profil de l'apprenant. Le profil est illustré à l'aide d'un clavier[2]. Celui-ci s'apparente au clavier de l'ordinateur à l'exception que les lettres sont remplacées par les composantes fonctionnelles du modèle. Le profil est ensuite dessiné à partir des résultats obtenus sur la fiche de cotation. Pour ce faire nous utilisons trois couleurs: le vert qui indique une bonne efficience, le jaune une efficience moyenne et le rouge, une absence d'efficience. Il est donc possible d'identifier et de visualiser les composantes ou stratégies que l'élève possède.

Pour déterminer les objectifs spécifiques de chacun des élèves,j'ai utilisé le bilan orthopédagogique.[3] Les objectifs étaient, pour la majorité, des composantes non maîtrisées lors du pré-test. Cet instrument me fournissait la possibilité de

1. Voir en annexe 11, la fiche de cotation
2 Voir en annexe 12, le clavier
3. Voir en annexe 15, le bilan orthopédagogique

décortiquer chacun des objectifs en terme d'actions à entreprendre. Une banque d'activités[1] et un cahier de modèle de préparation de leçons[2] m'assuraient un niveau de cohérence entre les objectifs et les leçons.

Voici de façon sommaire les étapes d'une leçon selon le modèle proposé par Audy.

a. **L'amorce**: elle est reliée avec le but de l'activité. Elle suscite l'attention et amène la réciprocité. C'est l'élément déclencheur.

b. **Le résumé et lien avec la ou les activité-s précédente-s**: Il s'agit ici de faire un retour de la leçon précédente afin de s'assurer que l'élève l'a bien comprise. Il est très souvent arrivé que cette étape soit la première lorsque débutait la leçon.

c. **But de l'activité**: Une étape très importante puisqu'elle apportait le principe de signifiance. L'élève devait toujours connaître et avoir en mémoire l'objectif de la leçon de médiation.

1. Voir en annexe 14, un problème de points
2. Voir en annexe 13, un modèle de lecon

d. **Vocabulaire appris**: Tous les termes utilisés dans les étapes subséquentes étaient clarifiés ici.

e. **Activités et pistes de discussion**: Étape très importante pour la médiation. C'est ici que l'activité principale est planifiée. Le médiateur doit anticiper et préciser les stratégies que l'élève aura à utiliser.

C'est ici aussi que l'élève prend conscience qu'il a du pouvoir sur la tâche demandée. Il le réalise en utilisant des stratégies efficaces qui peuvent être les stratégies enseignées au préalable ou des stratégies qu'il possède déjà mais dont il n'a pas conscience.

L'élève connaît également les critères de réussite.

f et g. **Principe à dégager et principe dégagé**: Ici l'apprenant doit dire à quoi lui sert la stratégie enseignée, ce qui l'oblige à faire un retour au but de l'activité. Je commençais toujours de cette façon ... quand je prends l'habitude de ... je ... Par exemple : Quand je prends l'habitude de comparer je fais de meilleurs choix.

h. **Généralisation du principe**

1. dans la vie quotidienne
2. dans le domaine scolaire

3. dans le domaine professionnel
4. au niveau des relations interpersonnelles
5. au niveau des relations personnelles

Cette étape permet de réaliser si l'élève a bien saisi le but de la leçon puisqu'il doit fournir des exemples de transposition de la stratégie dans les différents domaines mentionnés ci-haut. Certains apprenants éprouvaient beaucoup de difficultés à sélectionner des exemples pertinents. Cependant au fil des leçons j'ai remarqué chez la plupart des élèves une plus grande facilité à trouver de bons exemples. Une seule personne n'a pu faire des transpositions.

Par contre, il faut préciser qu'il est normal que le médiateur au début fournisse beaucoup d'exemples. C'est même son rôle.

i. **Résumé et conclusion** : On fait un retour sur le but de la leçon, sur le vocabulaire appris, sur le principe dégagé et si possible on amorce la prochaine leçon. On aborde également, si on ne l'a pas fait, le côté "émotif" dans le sens où l'élève est amené à décrire ce qu'il a ressenti lors de l'activité.

Voilà qui résume les étapes poursuivies lors de la planification de chacune des activités et qui indique en même temps la démarche que j'effectuais lors de chaque rencontre.

Un suivi adéquat entre les leçons se faisait grâce **au modèle de prises de notes** qui avait l'avantage de se diviser en quatre parties. La première consiste à inscrire les notes de site, c'est-à-dire la réalité des faits observés. On y inscrit tout ce que l'enfant dit ou fait. Ceci me permettait d'être objective et complète dans mes observations. La deuxième étape était allouée aux notes personnelles et faisait appel à l'interprétation, à la réflexion par rapport aux faits observés. Donc je pouvais m'expliquer certains comportements à la lumière des notes de site. Cette démarche influençait la troisième étape qui consiste à inscrire les notes méthodologiques et dans laquelle je décidais de l'action à entreprendre pour les futures interventions. Lors de la dernière étape, les notes théoriques servaient en quelque sorte à vérifier l'interprétation en faisant appel au champ théorique. Donc si l'élève avait un comportement "x" lors d'une activité je pouvais en conclure qu'il avait maîtrisé ou non maîtrisé selon le cas, une stratégie.

Par conséquent ce modèle de prise de notes pouvait m'éclairer sur le cheminement des élèves en explicitant la progression ou la

régression de l'enfant. Ce fut aussi très intéressant de relire ces notes et de constater, pour la plupart des enfants, les changements obtenus. Ce modèle a servi également de banque de données et a été utile lors de l'interprétation des résultats au post-test.

En ce qui concerne **le journal de bord,** il devenait un complément. J'ai noté tout changement à l'horaire, des communications informelles, quelques angoisses, le climat lors des activités. Son rôle était celui d'accompagnateur.

6. Le rôle des agents impliqués

L'importance de s'entourer de ressources humaines allaient apporter plus de chance de réussite à l'expérimentation. C'est pourquoi chaque intervenant avait un rôle à jouer. Chacun des rôles est explicité dans le contrat de stage.

Par exemple celui de l'enseignante était de me rencontrer afin d'échanger sur les élèves. Elle me renseignait sur les comportements des enfants en classe. En assistant à sept leçons de médiation, elle a réalisé par exemple qu'un de ses élèves avait énormément de potentiel car il utilisait souvent une bonne méthodologie et fournissait aussi de bons exemples de transposition.

Elle a constaté également l'écart qui pouvait exister au niveau de la persévérance des élèves. Trois élèves sur cinq abandonnaient dès le premier cinq minutes. Il va de soi que mon rôle en tant que médiatrice était d'intervenir en leur rappelant les stratégies à utiliser.

L'enseignante a aussi noté au cours de l'expérimentation, des changements d'attitudes chez les élèves. Elle les trouvait plus motivés, plus actifs. En classe elle a même identifié qu'un élève en particulier prenait plus de risques soit en se rendant au pupitre du professeur, soit en levant la main.

De plus elle trouvait qu'une autre élève était plus motivée, plus responsable, plus organisée. Celle-ci s'assurait toujours de bien connaître le problème et les étapes pour le résoudre. Cette même élève qui avait beaucoup de fautes d'orthographes, s'est mise à utiliser la comparaison et la catégorisation lorsqu'elle se trouvait en situation d'écriture.

On peut se questionner sur l'apport du modèle Audy en se demandant si tous ces changements lui sont attribuables. En premier lieu, je dirais que oui puisqu'il a permis d'identifier les stratégies déficientes. Mais l'apport de l'enseignante auprès des ces élèves a aussi, je crois, influencé leur rendement puisqu'en connaissant les stratégies enseignées, elle pouvait favoriser des transferts.

Le tuteur et la responsable du milieu de stage ont apporté le soutien matériel et humain lorsque cela s'est avéré nécessaire. **La conseillère pédagogique**, qui a assisté à quelques leçons, m'a donné du feed-back sur les activités.

Je conclus que la méthodologie utilisée a permis à l'intervention de suivre un bon déroulement. Avec des objectifs clairement définis pour chacun des apprenants, je pouvais planifier le contenu de la leçon, qui rappelons-le, se faisait à partir du résultat de la leçon précédente. Ainsi, selon les observations notées dans le cahier de stage je décidais si oui ou non je pouvais amorcer une autre composante.

L'apport et le support des agents ont contribué à préciser certains gestes ainsi qu'à me donner les encouragements nécessaires tout au long de l'expérimentation.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Revenons à l'objectif principal mentionné dans l'introduction: mesurer l'impact du modèle A.P.I. auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Ce chapitre va tenter de répondre à cet énoncé en interprétant les résultats à la lumière des données recueillies.

1. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS SCOLAIRES

Il est fondamental de mentionner qu'il n'a pas été facile de transférer les stratégies métacognitives enseignées aux connaissances académiques évaluées dans le bulletin scolaire. Comme il n'a pas été non plus évident d'en mesurer l'impact. C'est donc prudemment et avec une certaine réserve que le lecteur doit aborder ce chapitre.

Je désire souligner également que cet aspect fait partie d'une limite identifiée au début lorsqu'il était question de mon niveau de formation. Mes connaissances actuelles ne me permettent pas une interprétation exhaustive des résultats comme pourrait le faire Pierre Audy lui-même ou quelqu'un de plus expérimenté.

Plusieurs difficultés se sont présentées au niveau de l'interprétation des résultats scolaires. Premièrement il s'agit des cotes utilisées dans le bulletin. Celles-ci apparaissent selon une échelle numérique de "1" à "6". La cote "1" étant l'excellence et la cote "6" l'échec. Il était difficile de mettre un pourcentage de réussite si un élève obtenait consécutivement deux cotes trois pour le même item et cela à des étapes différentes. L'aide de l'enseignante fut très précieuse car c'est en comparant les travaux des élèves, c'est-à-dire ceux effectués avant l'expérimentation et ceux faits à la suite du vécu en stage, qu'elle m'a assurée du progrès des élèves.

La nature descriptive du relevé de notes a également occasionné des difficultés d'analyse. À l'écrit par exemple, un élève pouvait subir une hausse au niveau de l'orthographe des mots et une baisse à la conjugaison.

Pour répondre à cette problématique, il a fallu comparer les résultats d'une étape à l'autre, soit la deuxième et troisième étapes plus précisément. Ensuite pour chacun des élèves, il devenait nécessaire de reprendre les critères et de les classer en trois catégories; "progrès", "statu quo" et "régression". Au total 17 critères répartis soit en mathématique ou en français, lecture, écriture ont été examinés. Cette analyse a permis de conclure à une progression ou à un statu quo pour la majorité des élèves.

Les notes descriptives n'ont pas occasionné que des désavantages. Au contraire elles avaient l'avantage d'apporter plus de précision quant aux difficultés vécues par l'élève. Nous allons exposer trois cas où il fut possible d'établir un parallèle entre la difficulté scolaire et le manque d'efficience au niveau des opérations mentales incluses dans le modèle A.P.I.. Il faut toutefois mentionner que mon expérience ne me permet pas d'affirmer hors de tout doute que j'utilise les bonnes composantes au bon moment.

A titre d'exemple, voyons la situation du sujet "A" en référence à la figure I. Au départ il était extrêmement impulsif et avait énormément de difficulté à s'organiser, que ce soit à l'observation, dans l'espace, dans les étapes de résolution de problème. Tout au long de l'expérimentation, l'enseignante en classe s'est aperçue qu'il lui remettait des travaux plus propres et chose très importante, il ne terminait plus dans les premiers. A la toute fin ce même élève a dit qu'il était maintenant "plus" capable de s'organiser. Cependant sa cote "4" pour le critère "structure de phrases" suppose que le progrès accompli n'est pas suffisant et que l'élève doit poursuivre dans la maîtrise des stratégies telles (1.2, 1.4, 1.11, 1.18, E.5).[1] Sur les 17 critères

1. Voir en annexe 2, la liste des composantes

évalués dans le bulletin scolaire cet élève n'a subi aucune baisse. Au contraire il a augmenté certaines de ses cotes en mathématique, en lecture et à l'écrit.[1]

L'élève "C" par ailleurs avait entre autre un problème au niveau de la communication orale et écrite; formuler son message adéquatement et en fonction de l'interlocuteur, utiliser des mots de vocabulaire appropriés, structurer ses phrases adéquatement. Les stratégies (1.4, 1.11, 1.15, 1.18, 1.7, 1.8, E.4 et E.5) lui ont permis de s'améliorer. De la cote "4" sur son bulletin il obtient maintenant la cote "3" au niveau de la structure de phrase.

Comme dernier exemple, prenons l'élève "D" qui éprouve des difficultés, toujours à l'écrit, à choisir les informations convenables au projet. Dans l'enseignement des stratégies nous avons aussi noté qu'à la fin, il éprouvait encore des problèmes avec les composantes (1.4, E.4 et 0.4). Par contre il est à noter que c'est le seul critère qui a été identifié à la baisse. Les autres résultats sont restés les mêmes sauf pour quatre cotes, qui ont plutôt augmenté.

Les élèves "B" et "E" ont également progressé au niveau des cotes. Cependant le progrès est beaucoup plus évident chez l'élève "E" puisque sur un total de 17 critères, 10 sont à la hausse. Cette

1. Voir en annexe 18, les bulletins scolaires

augmentation a été très surprenante à mon point de vue puisque cet élève démontrait très peu de réciprocité et semblait éprouver d'énormes difficultés à s'exprimer, à s'organiser, à résoudre des problèmes de façon autonome. Cependant il faut noter que son titulaire travaillait énormément avec cet élève afin de l'aider et, je pense que les interventions du titulaire ont eu un impact très important qu'il ne faudrait pas attribuer entièrement à l'utilisation de l'approche.

Le cadre expérimental, c'est-à-dire avec l'orthopédagogue en dehors de la salle de classe, n'a pas permis au médiateur d'observer suffisamment les élèves en salle de classe même si une période par semaine était prévue à cet effet. De plus étant donné que, généralement, la rééducation des élèves vus par l'orthopédagogue priorise majoritairement l'enseignement de la lecture, je ne possédais pas les connaissances spécifiques en mathématique qui auraient aidé à comprendre certaines difficultés reliées à ce même domaine. Ces points auraient pu être ajoutés dans les limites du stage.

Suite à l'interprétation du bulletin scolaire, il apparaît que je ne rends pas suffisamment justice aux résultats positifs de l'expérimentation et c'est pourquoi je propose ici de détailler les attitudes, les comportements et les sentiments des élèves pendant l'expérimentation. Il est évident que des progrès ont été notés et c'est ce qui sera annoncé au dernier paragraphe.

Selon Tardif (1992, p.19) la mécacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives. Il y a donc deux niveaux très importants dans la métacognition, soit celui de la **connaissance** et celui du **contrôle**. Pour les connaissances, l'auteur se réfère aux facteurs liés aux stratégies et le contrôle englobe les facteurs liés à l'affectivité. Les attitudes et comportements des élèves sont exposés à partir de cette classification.

1.1 Stratégies cognitives

I. D'abord tous les élèves étaient impulsifs au départ. Quel que soit le travail demandé, ils débutaient rapidement et terminaient tout aussi rapidement. Les stratégies les ont amenés à contrôler davantage cette impulsivité. Cependant ce n'était pas acquis pour tous à la fin de l'expérimentation car certains étaient encore trop rapides, soit à l'observation, à l'élaboration ou à la révision.

II. Au début j'observais un manque d'anticipation chez trois élèves. Ceux-ci ne semblaient jamais avoir d'idées sur la tâche proposée. À la fin, suite à des interventions ils étaient plus actifs, à l'exception de l'un d'entre eux.

III. L'observation très rapide et plutôt imprécise des données de base a fait place à une prise de conscience plus

grande de l'importance de connaître tous les éléments avant d'amorcer un travail. Deux élèves sur cinq ont maîtrisé totalement cette composante. Pour les autres, je devais encore intervenir même à la fin. Cependant le fait que les élèves revenaient aux données quand ils ne comprenaient pas, démontre bien qu'ils ont réalisé toute l'importance à y accorder.

IV. Le manque de précision quant au problème à résoudre était vécu par tous. Il était courant de voir les élèves se mettre à chercher la réponse, ou le moyen de résoudre le problème sans être capables de le définir au préalable. Alors imaginons ce qu'ils peuvent faire au niveau de la sélection des éléments pertinents si au départ ils ne savent pas exactement ce qu'ils cherchent!

J'ai même noté qu'une élève cachait à l'aide de son coffre à crayons une partie de sa feuille. Évidemment la partie cachée était le problème. Elle n'y faisait jamais référence et ce comportement s'est échelonné sur trois leçons. Je mentionne ici qu'il s'agissait d'un problème de point.[1]

1. Voir en annexe 14, un problème de points

V. D'autres au contraire avaient besoin du problème du début à la fin. Si on l'enlevait certains se sentaient complètement dépourvus. J'ai donc amorcé la E.11, intériorisation du problème à résoudre.

VI. L'utilisation de la comparaison au départ n'était faite que sur demande et pourtant nous l'utilisions constamment. Par exemple pour comparer les tâches proposées entre elles (utilisation des connaissances antérieures), pour orthographier un mot, pour réviser notre réponse avec celle exigée, etc..

VII. En vivant les activités, j'ai réalisé que pour une même réponse, les élèves utilisaient différentes méthodologies et certains croyaient même n'en posséder aucune. Ces élèves se disaient incapables de répondre à la tâche demandée. Imaginons alors le niveau d'estime de soi, d'engagement, de persévérance! Ces éléments seront discutés au niveau de l'affectivité. C'est à l'intérieur de cette problématique que fût amorcée la composante E.5, planification des étapes de résolution de problèmes et j'avoue que tous ont profité de ces échanges dynamiques. Ils ont compris qu'ils avaient du pouvoir sur la tâche. Mais encore à la fin je notais de l'impulsivité à ce niveau. Cependant un gros progrès a été fait.

VIII. **Le vocabulaire pauvre** (1.11) est un aspect qui a été travaillé et qui a donné d'excellents résultats pour tous. L'enseignante disait même que les élèves cherchaient les mots exacts lorsqu'ils s'exprimaient!

IX. Comme dernière stratégie, je mentionne l'absence totale de <u>la révision de la réponse</u>. Premièrement les élèves ne savaient pas toujours quoi réviser et quand réviser. Ils demandaient: «Est-ce qu'on révise la réponse? À quel moment révise-t-on? À la fin? Après chaque réponse?» Pour ma part je trouvais important que l'élève révise ses stratégies; il le faisait au fur et à mesure qu'il exécutait une tâche. Faire une révision complète à la fin semblait être trop décourageant pour eux.

1.2 Facteurs liés à l'affectivité

I. Comme mentionné précédemment (point 1.7), trois élèves sur cinq croyaient n'avoir aucun pouvoir sur la tâche. Ceci peut expliquer qu'ils abandonnaient rapidement et qu'ils se montraient désintéressés. J'aurais probablement agi de façon similaire si on m'avait donné un problème trop difficile.

Lentement et avec de l'aide ces élèves en sont venus à se faire un peu plus confiance. Je dis bien un peu plus car malgré le but du projet qui leur avait été présenté comme étant une occasion pour eux de développer davantage leurs habiletés, il régnait entre certains garçons un climat de compétitivité. Mais cette compétitivité n'était pas constante; elle était surtout présente lorsque la tâche était plus difficile.

II. L'attitude passive au début était aussi un problème. C'est à la cinquième leçon qu'un mouvement plus actif est apparu. Ils participaient en voulant anticiper, allaient au rétroprojecteur, et surtout, le matériel les intéressait beaucoup. Ils commençaient aussi à se valoriser en donnant quelques conseils à leurs pairs.

III. Lorsque l'enseignante et moi avons médiatisé la composante 0.8, **stratégie contre le blocage**, les élèves nous ont énuméré les malaises physiques ressenties devant un travail trop difficile. Voici ce qui s'en est dégagé: mal au ventre, envie d'aller à la toilette, découragement, peur, stress, écoeurement, sentiment d'incompétence, agressivité - envie de déchirer sa feuille et partir. Le but de l'activité était de contrer les blocages, de se doter de stratégies pouvant les aider à passer par dessus les blocages.

Cette leçon a aussi provoqué un mouvement d'entraide, de solidarité chez les jeunes. Ils ont réalisé qu'ils n'étaient pas seuls à vivre cette situation.

2.4 Le niveau de **motivation** des jeunes a augmenté tout au long de l'expérimentation. Plus ils réussissaient, plus ils étaient motivés. De plus, le déroulement de la leçon de médiation couvrait les éléments identifiés par Jacques Tardif, (1992, p.94), et qui touchent à la motivation, c'est-à-dire la valeur de la tâche, les exigences de la tâche et la contrôlabilité de la tâche. Il est primordial de mentionner le rôle crucial de la généralisation des principes qui demande que l'apprenant dégage les effets bénéfiques de la stratégie dans d'autres sphères d'activités.

À partir des deux catégories, je pense avoir atteint mon objectif qui était de spécifier les attitudes et les comportements qui ont influencé de façon positive le rendement académique.

L'analyse des résultats scolaires a par ailleurs contribué à démontrer le bien fondé de l'expérimentation. Mais, à mon avis le plus important ne réside pas seulement dans le rendement scolaire obtenu, même si c'était le but de l'expérimentation, mais aussi dans la capacité qu'avaient les jeunes à résoudre des problèmes

plus efficacement ainsi que dans le plaisir qu'ils avaient à le faire et à se sentir compétents.

La prochaine étape présente les résultats obtenus suite aux évaluations du P.E.S.D. (profil d'efficience spontané et sur demande) inclues dans le modèle A.P.I..

2. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN A.P.I.

La performance des élèves est illustrée sous forme de représentation graphique. Pour y parvenir j'ai utilisé les résultats obtenus lors de la passation du pré-test et du post-test. Les instruments qui ont permis l'interprétation des résultats sont: le test, le cahier de stage, le dossier de l'enfant où l'on retrouvait son profil et les objectifs ainsi que le bulletin scolaire. Ces données furent regroupées dans le rapport d'intervention.[1]

Les grahiques sont produits à partir de la classification introduite lors du chapitre "état de la question" soit l'**INPUT**, l'**ELABORATION** et l'**OUTPUT**.

1. Voir en annexe 16, un rapport d'intervention en médiation

3. L'INTERPRÉTATION DES GRAPHIQUES

La figure 1 indique de façon générale que la performance des élèves à l'**INPUT** a augmentée de façon satisfaisante. Les observations faites lors de la médiation convergent dans le même sens. En effet les apprenants contrôlent de plus en plus leur impulsivité avant de se lancer dans l'élaboration d'une tâche.

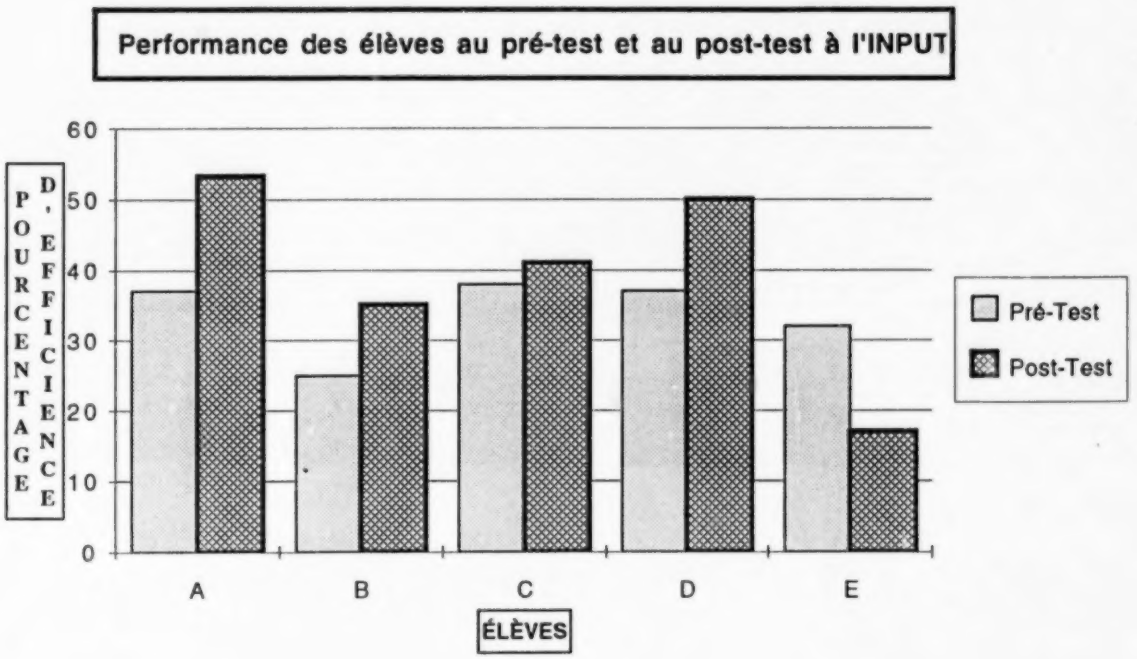


Figure 1

ÉLÈVE	Pré-Test	Post-Test
A	37	53,2
B	25	35
C	38	41
D	37	50
E	32	17

Le résultat le plus remarquable nous vient du sujet "A" qui, à toute fin pratique ne tenait pas compte des données de base et débutait un travail sans observation préalable, sans planification, sans organisation. Il était très impulsif. L'A.P.I. lui a permis de prendre conscience de l'importance des données de base. L'enseignante a même remarqué que l'élève effaçait beaucoup moins et demandait de l'aide avant l'exécution d'un travail. C'était d'ailleurs dans les comportements attendus puisque lors du pré-test il avait été noté que l'apprenant travaillait trop rapidement.

Par exemple, pour la stratégie 1.5 (j'explore sans impulsivité) notre sujet est passé de 19% à 76%. Bon rendement aussi pour la stratégie 1.2 (observation précise et complète des données), sa cote a changé de 65% à 89%. Également un pourcentage important est à souligner au niveau de la stratégie 1.15 (j'organise les données dans l'espace), de 60% il obtient maintenant 90%.

Notons aussi que les autres profils ont subi une hausse (sauf pour l'élève "E") mais que la cote est encore faible. Ceci peut s'expliquer d'une part par la maîtrise de certaines composantes mais aussi par le besoin de poursuivre un enseignement relié au processus d'apprentissage.

Quatorze composantes étaient évaluées à l'**INPUT**. Etant donné la limite de temps imposée par l'expérimentation j'ai, en tant que médiatrice, priorisé des stratégies et y ai par conséquent accordé beaucoup d'importance. Par exemple:

1.2 observation précise et complète des données,

1.3 la comparaison des données,

1.4 la sélection des données pertinentes,

1.5 la planification de l'exploration des données,

1.11 l'identification des données,

1.6 la catégorisation des données.

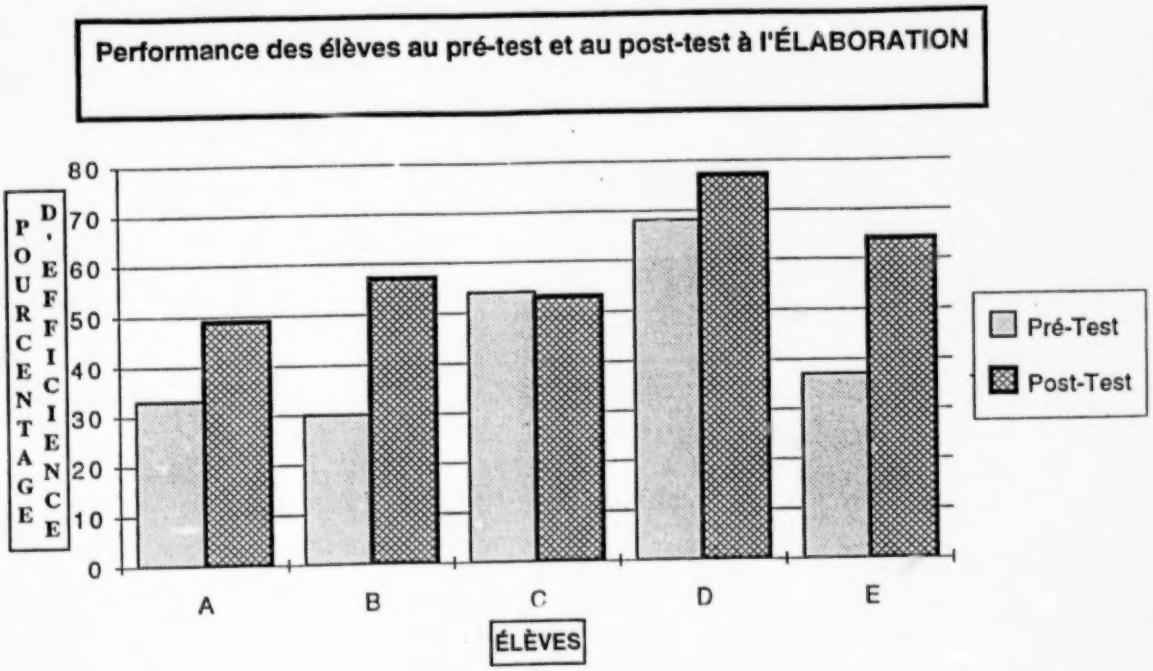
Il se peut que certains élèves aient subi une baisse pour les autres stratégies à l'**INPUT** parce qu'ils étaient préoccupés davantage par celles enseignées.

L'apprenant "E" a sous performé lors du post-test. J'attribue cette baisse au peu de réciprocité qu'a démontré l'élève tout au long de l'expérimentation et à la difficulté qu'il a éprouvée à suivre le rythme d'apprentissage du groupe. Ce sujet aurait bénéficié des rencontres individuelles afin d'accroître son sentiment de compétence et de signifiance. Les échanges avec le parent de cet élève furent aussi très difficiles. Je crois qu'il aurait fallu l'aide d'un psychologue.

J'observe au niveau des stratégies un manque d'anticipation sur la nature de la tâche, ainsi qu'une difficulté majeure à sélectionner dans les données de base, celles qui avaient de l'importance. Sa cote le démontre bien de 44% il obtient 28%. La stratégie 1.6 (regrouper par ensemble) a subi une baisse: de 70% il obtient 40%. Aucun progrès pour la stratégie 1.3 (comparer les données), le sujet a obtenu 0% lors des deux évaluations.

Seulement cinq composantes étaient évaluées au stade de l'**élaboration**, soit la figure 2. Il s'agit des composantes: E.1, E.2, E.11, E.13 et E.14.

La représentation graphique de la figure 2 dresse aussi un schéma positif de l'expérimentation. Un seul élève a subi une légère diminution (1%). J'ai insisté sur l'importance de définir précisément un problème (E.2), de sélectionner les données pertinentes pour le résoudre (E.4). Planifier les étapes de résolution du problème (E.5) n'a malheureusement pas été médiatisé de façon systématique, faute de temps. Cependant cette composante était présente à chacune des leçons. Je crois que la médiation de ces composantes a directement influencé les résultats obtenus.



ÉLÈVE	Pré-Test	Post-Test
A	33	49
B	30	57
C	54	53
D	68	77
E	37	64

Figure 2

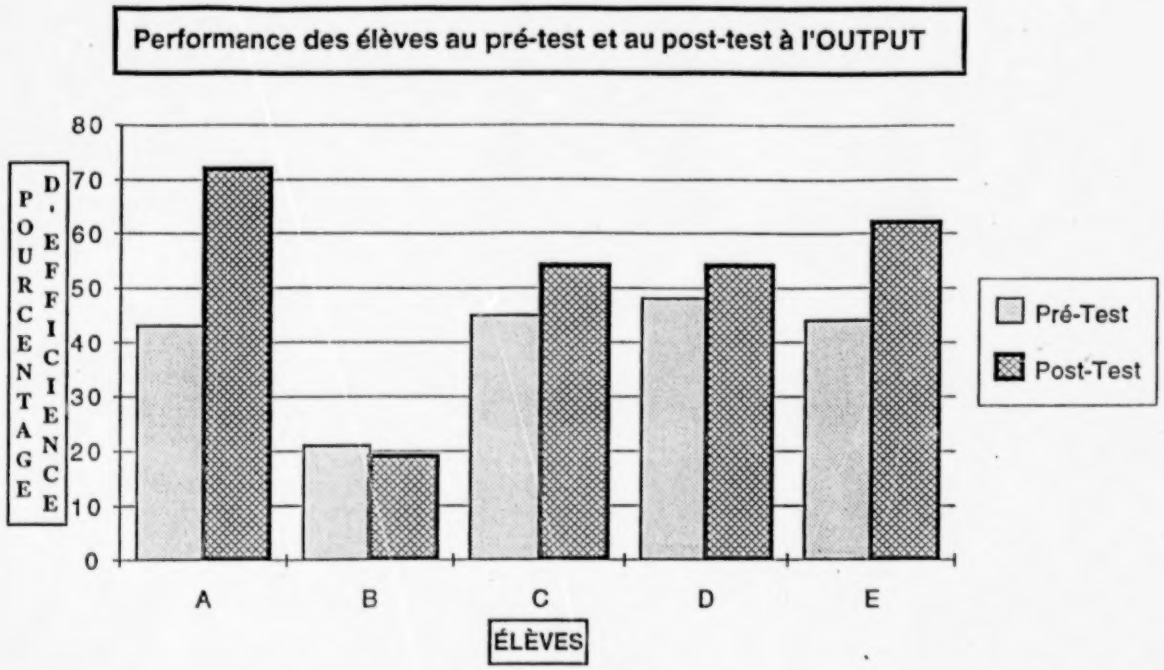
Seules les composantes (E.1, E.2 et E.4) ont été travaillées de façon systématique, ce qui peut justifier que le pourcentage du progrès soit moins élevé. Il est cependant surprenant de constater que le sujet "E", qui au niveau de l'**INPUT** a sous performé, se voit avec la hausse la plus marquée!

Les élèves "B" et "E" ont respectivement haussé leurs cotes de 27%, ce qui est remarquable.

L'augmentation du sujet "B" peut s'expliquer par une participation plus active lors des leçons. Au départ il semblait affaissé sur sa chaise et démontrait peu de réciprocité. Par la suite, il a commencé à donner son opinion et aimait comparer la méthodologie qu'il utilisait avec celle des autres. De plus, il voulait aller au rétroprojecteur afin d'expliciter davantage sur les stratégies utilisées pour résoudre une tâche. Je pense qu'il prenait conscience qu'il avait du pouvoir sur le travail demandé et se sentait en confiance par le fait même.

Lorsqu'il effectuait un travail, l'apprenant "B" encerclait des données, soulignait, numérotait. Il démontrait qu'il utilisait la métacomposante Mc4 (sélection des composantes pertinentes en regard de la tâche). Le post-test illustre d'ailleurs une amélioration au niveau de la composante E.2 (définir le problème avec précision), de la cote 20% il obtient 69%. Même constat pour la composante E.11 (conserve le problème en tête) et la E.13 (conserve tous les éléments essentiels en tête).

Il est plus difficile d'interpréter les résultats du sujet "E" car il fût celui qui s'est le moins impliqué et qui semblait toujours dépassé par le contenu des leçons. Les exemples de transposition manquaient également de congruence. Il apparaît toutefois évident que cet élève a profité de l'enseignement même si aucun signe extérieur n'était apparent.



ÉLÈVE	Pré-Test	Post-Test
A	43	72
B	21	19
C	45	54
D	48	54
E	44	62

Figure 3

Dans la figure 3, l'**OUTPUT**, on remarque que quatre élèves sur cinq ont augmenté leur efficience. Pourtant sur les cinq composantes évaluées lors du test, (0.2, 0.5, 0.9, 0.10, 0.12), aucune n'a fait l'objet d'un enseignement systématique. Cependant en tant que médiatrice, j'avais des attentes au niveau de la réponse dans le sens où j'exigeais une précision (**0.2**), une vérification avant (**0.9**) et après l'avoir produite (**0.12**). Seule la **0.8** a fait l'objet de deux leçons de médiation.

Le temps, le manque d'expérience et la priorité accordés à d'autres composantes sont les facteurs qui expliquent qu'une seule stratégie de l'**OUTPUT** a été sélectionnée. Toutefois je note une progression et je l'attribue au temps accordé à la production de la réponse (02, 0.9 et 0,12) et cela même si ces stratégies ont été traitées de façon informelle.

Comme ce modèle est interrelié dans le sens où les stratégies se recoupent quelle que soit leur phase, il est à mon avis "normal" que les élèves progressent à tous les niveaux.

L'apprenant "A" est encore celui qui a augmenté le plus son rendement. Cela s'explique par le niveau de rapidité avec lequel il effectuait un travail avant l'expérimentation.

On doit aussi remarquer que l'apprenant "C" n'a pas subi de baisse ou de hausse marquées. L'amélioration la plus manifeste se voit à

l'**OUTPUT** avec une moyenne de 9%. Au départ il s'opposait beaucoup à ce qu'on lui disait. La stratégie 1.7 (interprétation des données) était utilisée à outrance. Il a été très important de le mettre en confiance et en situation de réussite. C'était à mon avis, des dispositions préalables au développement d'un langage interne chez lui. Le changement le plus apparent est survenu au moment de produire une réponse. La stratégie 0.5 (prendre un temps avant de répondre), traduit clairement ce résultat, de la cote 60%, il obtient 100%. Toutefois il convient de rappeler qu'au départ ce sujet était plutôt intuitif et impulsif. De plus, l'enseignement de la stratégie 1.11 (j'appelle les choses par leur nom exact) a permis des réponses plus précises 0.10.

Je souhaite avoir réussi à établir des relations significatives des résultats obtenus suite à l'expérimentation. L'écart obtenu lors de l'interprétation du pré-test et du post-test est aussi un facteur important qui illustre bien l'aspect positif de l'intervention. La présentation des résultats scolaires démontre également le cheminement des apprenants.

Ce qui s'avère intéressant et enrichissant, c'est le rapprochement qui a était fait entre les difficultés opératoires des jeunes et l'impact qu'elles ont sur le rendement scolaire. La tentative de cerner des difficultés en terme de stratégies s'est avérée pour moi une expérience enrichissante qui va maintenant faire partie de ma pratique régulière d'orthopédagogue.

En cours de route certains problèmes ou réalités sont apparus. Afin de les éviter ou du moins en résorber le degré d'intensité, je soumets, au prochain chapitre, quelques recommandations.

CHAPITRE V

RECOMMANDATIONS

Si l'expérience était répétée, j'apporterais des modifications afin qu'elle soit encore plus profitable pour les enfants :

1. Changement à l'horaire. Au lieu d'animer deux périodes par semaine d'une durée de 50 minutes, je fixerais plutôt une seule période mais d'une durée de 70 minutes. C'est d'ailleurs ce qui est prévu à l'intérieur du modèle. Cependant afin de bien amorcer l'expérience j'exigerais deux leçons par semaine pour une durée d'environ un mois.

   De plus, l'expérimentation devrait s'échelonner sur une période beaucoup plus longue, soit du mois d'octobre au mois de mai. De cette façon l'enfant bénéficierait beaucoup plus de ce type d'enseignement stratégique.

2. Animation en salle de classe. J'apprécierais énormément que la médiation se fasse en salle de classe. D'abord parce que plus d'enfants en profiteraient et l'enseignante de son côté pourrait faire des transferts beaucoup plus facilement.

J'aimerais également participer à l'élaboration et à la planification d'activités de lecture, d'écriture et de mathématique afin d'intégrer aux connaissances spécifiques, les stratégies métacognitives qui en favoriseraient l'acquisition.

3. La participation des parents devrait être obligatoire puisque leur implication semble influencer directement la motivation du jeune. De plus, je réalise que l'information donnée sur le modèle ainsi que la démarche utilisée n'étaient pas suffisamment maîtrisées par le parent. Les parents profiteraient beaucoup plus d'une telle expérimentation s'ils étaient invités à participer de façon régulière à quelques leçons de médiation.

4. Tous les commentaires ou réflexions des personnes impliquées dans le processus devraient être ajoutés de façon ponctuelle au journal de bord. Ici, il peut s'agir de l'enseignante, des observateurs invités et autres. Les commentaires des enfants sont déjà inclus dans le cahier de stage.

5. L'élève aurait à rédiger son propre journal de bord. À l'intérieur on y retrouverait des situations où l'enfant a eu conscience qu'il avait utilisé une stratégie quelconque.

6. Au tout début de l'expérimentation, il serait primordial d'expliquer aux jeunes que l'intelligence est dynamique et évolutive, qu'elle se développe avec de la pratique. Beaucoup d'analogies pourraient alors être exploitées.

CONCLUSION

Un stage! Une expérience de vie! Était-ce le moyen de s'approprier une théorie? Sans hésitation je réagis affirmativement puisque répondre à une problématique par le biais d'une expérimentation planifiée m'a outillée tant au niveau de la capacité à faire et à réaliser un projet qu'au niveau du modèle utilisé.

Ce rapport révèle que malgré un faible rendement scolaire la plupart des élèves possèdent le potentiel pour réussir. Il faut leur donner les moyens de l'actualiser. Il répond également à notre problématique du départ qui était de permettre aux enfants en difficulté de devenir efficients dans leur travail et cela en mobilisant leurs ressources personnelles. Je pense que les différences obtenues lors de la présentation des résultats permettent de dire que l'enseignement des stratégies métacognitives a eu un impact positif sur le rendement scolaire.

Pour parvenir à ce postulat, il a fallu élaborer des modalités de fonctionnement qui ont été explicitées dans le déroulement du stage. L'expérimentation a été rendue possible grâce en premier lieu à la participation des sujets et des autres agents impliqués directement ou indirectement, ainsi qu'au modèle A.P.I. qui offrait à lui seul une banque de données considérables.

Suite aux résultats, il m'apparaît alors évident et urgent d'intégrer à l'enseignement des outils favorisant le développement d'habiletés mentales susceptibles de venir en aide à une très grande majorité d'élèves. Le modèle de Pierre Audy pourrait alors très bien répondre à ce besoin. Jacques Tardif interpréterait cette démarche comme faisant partie d'un enseignement stratégique.

En terminant, je désire rappeler aux lecteurs que ma jeune expérience en A.P.I. ne rend peut-être pas justice au modèle. Cependant il a été appliqué avec le meilleur de ma connaissance et permet tout de même d'en faire valoir les avantages lors d'une application systématique.

Cependant, je demeure consciente que ce modèle, à lui seul, ne peut résoudre les difficultés d'apprentissage de tous les enfants. Les problèmes sont plus complexes et englobent une multitude de facteurs tous aussi importants les uns que les autres. Ce qui importe à mon avis c'est qu'on laisse à chacun l'opportunité d'apporter ses idées, ses compétences afin de donner à l'enfant une image positive de lui-même et du même coup, de le faire cheminer vers une réussite scolaire. Et tant mieux si j'y ai contribué!

BIBLIOGRAPHIE

1. AUDY, P. (1989), L'actualisation du Potentiel Intellectuel, A.P.I. Les composantes et les métacomposantes de l'efficience cognitive. Manuel de base, UQAT, 80 p.

2. AUDY, P. (1991), Manuel de procédure pour le diagnostic des composantes fonctionnelles de l'efficience cognitive, (P.E.S.D.). UQAT, 160 p.

3. AUDY, P. (1991), Les outils de médiation, UQAT. 160 p.

4. AUDY, P. (1991), Cahier de préparation de leçon, UQAT. 80 p.

5. AUDY, P. (septembre 1989), Recueil de problèmes propices à l'exercice des composantes fonctionnelles, UQAT. 150 p.

6. AUDY, P.; RUPH, F. (1991), Conscience métacognitive et décodage, Cahier d'exercices pour le cours PSE-1134. UQAT. 80 p.

7. AUDY, P.; BERGERON, R. (1991), Profil d'efficience spontanée et sur demande, Matériel et guide des procédures. UQAT, A.P.I. 46 p.

8. AUDY, P.; RICHARD, M. (1991), Questionnaire pour l'établissement du profil des habiletés de médiation, QAT, A.P.I. 29 p.

9. BERGERON, R.; AUDY, P.; SYLVAIN, L. (1991), Cahier d'exercices de cotation, UQAT, A.P.I. 136 p.

10. AUDY, P.; CAOUETTE, C.E. (1989), L'évaluation de l'intelligence, Revue des Echanges. Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaire (AFIDES).

11. RICHARD, M. (1991), Métacognition et déficience intellectuelle : état des connaissances, UQAT, A.P.I. 15 p.

12. TARDIF, JACQUES (1992), Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Montréal : Editions LOGIQUES Inc., 474 p.

13. DE LA GARANDERIE, ANTOINE (1987), Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires, Paris : Edition du Centurion, 259 p.

14. DE LA GARANDERIE, ANTOINE (1987), Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre, Paris : Edition du Centurion, 1987, 193 p.

15. MONTESSORI, MARIA (1973), Pédagogie scientique, France : Editions Desclée De Brower, 272 p.

16. LILLARD, PAULA POLK (1984), Pourquoi Montessori aujourd'hui?, France : Editions Desclée De Brower, 205p.

OBJECTIFS DU COURS (A.P.I)

Objectifs de prise de conscience

1. Prendre conscience des avantages de l'approche dynamique du développement cognitif en regard des approches plus statiques.

2. Prendre conscience du rôle des stratégies de résolution de problème (fonction cognitive, composante fonctionnelle) dans la performance intellectuelle.

3. Prendre conscience de l'impact de l'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.) sur le niveau d'efficience cognitive.

Objectifs de croissance personnelle

4. Apprendre à identifier ses forces et ses faiblesses sur le plan de l'efficience cognitive.

5. Améliorer son niveau de conscience métacognitive.

Objectifs au niveau du développement d'habiletés

6. Maîtriser l'habileté à poser un diagnostic précis en regard des problèmes observés sur le plan de l'efficience cognitive.

7. Maîtriser l'habileté à intervenir (médiation) de façon efficience sur le plan de l'activation des stratégies de résolution de problème.

8. Maîtriser la taxonomie des 56 stratégies de problème.

Objectifs de connaissance

9. Approfondir les habiletés de la médiation et le concept d'expérience d'apprentissage médiatisé (E.A.M.)

MC-1 Anticipation de la nature et des implications de la tâche.
MC-2 Définition précise de la nature de la tâche.
MC-3 Comparaison des composantes susceptibles de convenir à la tâche.
MC-4 Sélection des composantes pertinentes en regard de la tâche.
MC-5 Planification de l'ordre des composantes retenues pour la tâche.
MC-6 Allocation des ressources nécessaires pour l'exécution du plan.
MC-7 Rétroaction, bilan et révision du plan.

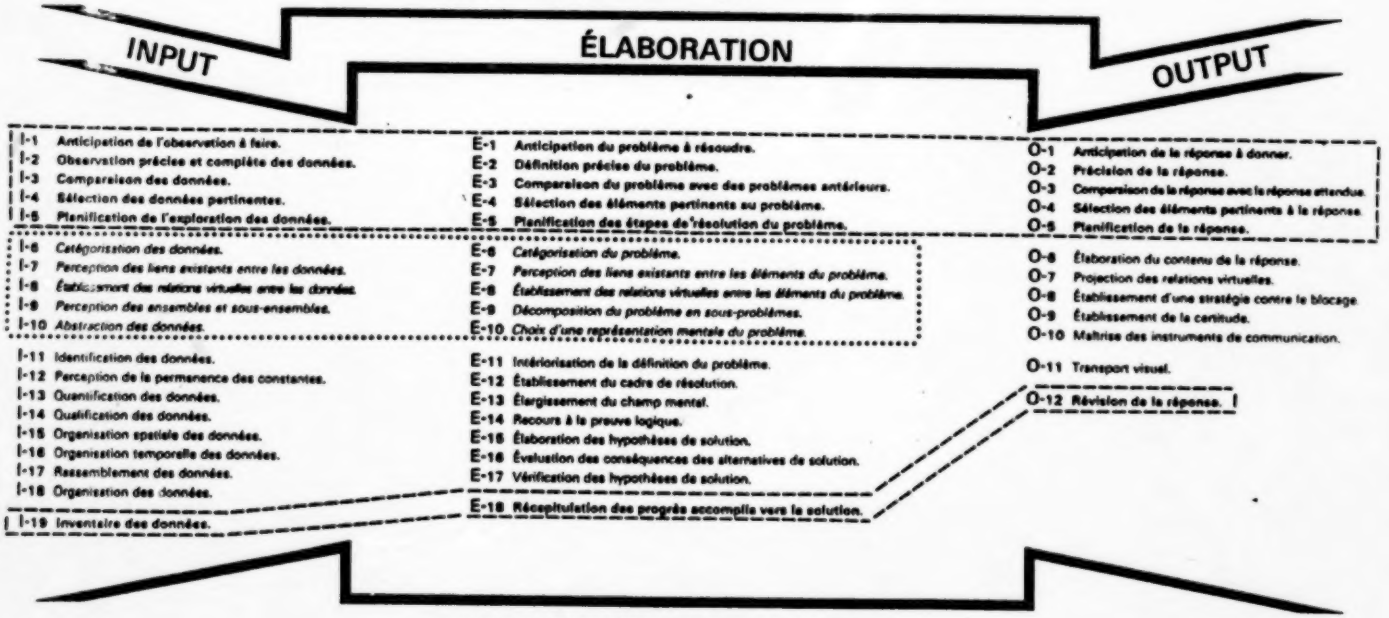


Schéma 8: Liste des 7 méta-composantes et des 49 composantes selon les principales phases du processus de résolution de problème (input, élaboration, output). Modèle intégrateur proposé par Audy (1988) à partir de Feuerstein (1979) et Sternberg (1986).

LES CRITERES DE LA MéDIATION

1. Intentionnalité et réciprocité.
2. Transposition et transfert.
3. Recherche de signification.
4. Médiation de la compétence.
5. Médiation du rythme.
6. Médiation de la coopération.
7. Médiation de l'individualité.
8. Médiation des buts.
9. Médiation du nouveau et du défi.
10. Médiation du changement.
11. Médiation des alternatives.
12. Médiation de l'appartenance.

12. Critères de médiation

1. Intentionnalité et réciprocité

   - Avoir les buts clairs de l'enseignement.
   - Communiquer ses intentions à l'apprenant pour que ce dernier comprenne ce qu'il fait et pour qu'il participe aux rétroactions réciproques pouvant guider le médiateur dans son intervention.

2. Transcendance (transposition et transfert)

   - S'assurer une généralisation d'une expérience spécifique à d'autres situations similaires.
   - Puiser des exemples dans le vécu quotidien.
   - Généraliser le principe de façon à ce que l'apprenant puisse se le répéter souvent et dans différentes circonstances.

3. Recherche de signification

   - Dégager la signification qui se cache derrière les objets et les évènements.
   - Inciter l'apprenant à rechercher lui-même la signification des objets ou des évènements (alimente la motivation).

4. Médiation du sentiment de compétence

   - Ressortir les éléments positifs d'une réponse.
   - Accorder plus d'importance au processus de résolution de problème qu'à la solution en tant que produit.
   - L'apprenant doit se percevoir comme un individu en progrès constant.
   - Reconnaître que le médiateur peut faire des erreurs.
   - Etre à l'écoute de l'apprenant en s'emerveillant de ses progrès + idées.

5. Médiation du rythme d'apprentissage

- Respecter le rythme d'apprentissage de l'apprenant.
- Adapte son programme aux besoins de l'apprenant
  - modifie l'activité au besoin / accélère en fonction du progrès de l'apprenant

6. Médiation de la coopération

- Partager ses idées et son vécu avec l'apprenant afin que celui-ci en fasse de même.
- Respecter des règles communes logiques.

7. Médiation de l'individualité

- Valoriser et respecter les caractéristiques individuelles de l'apprenant.
- Encourager l'apprenant à découvrir son style personnel et son identité propre, de même que ses goûts + intérêts.
- Partager la recherche du sens et du goût d'apprendre.

8. Médiation de la recherche des buts
(lié à la recherche de signification)

- Comprendre l'importance de se fixer des buts, d'en planifier l'atteinte et d'aller jusqu'au bout dans leur réalisation.
- Importance de planifier avec précision.

9. Médiation de la nouveauté et du défi

- Sécuriser d'abord l'apprenant avec du familier connu.
- Encourager à ne pas avoir peur d'affronter les situations nouvelles ou complexes et à se donner des défis nouveaux.

10. Médiation de la capacité de changement

- Faire ressortir à l'aide d'exemples concrets les progrès accomplis par l'apprenant.
- Encourager l'apprenant à percevoir comme un être en changement et en devenir.

11. Médiation de la recherche des alternatives

- Faire constamment ressortir qu'il y a toujours plusieurs points de vue et différentes alternatives pour régler un problème.

12. Médiation du sentiment d'appartenance

- Encourager l'interaction sociale à travers l'écoute, l'entraide, partage.

- Alimenter ce sentiment par la recherche de la signification sociale du groupe, famille, culture, pays.

Annexe 4 : Lettre aux parents

École des Trois-Portages

120, rue Broad
Aylmer (Québec)
J9H 6W3
(819) 682-2742

Le 13 décembre 1991

Chers parents,

En janvier 1992 débutera à l'école des Trois-Portages, une expérimentation fort intéressante pour un groupe d'élèves de 6e année.

Cette expérimentation basée sur le modèle de l'auteur Pierre Audy, est l'objet d'un projet de recherche en maîtrise, ce qui signifie qu'il a été mûrement étudié.

Ce que nous allons tenter de développer chez votre enfant c'est une plus grande capacité en résolution de problèmes. Nous voulons développer son efficience cognitive. Donc à partir d'un matériel et d'un enseignement spécifiques, nous allons lui transmettre une méthodologie de travail qui, nous l'espérons, lui servira tout au long de ses études.

Pour y parvenir, nous travaillerons, le titulaire de la classe (Hélène Chartrand) et moi-même, en étroite collaboration.

Nous aurons, dès la fin de janvier, une rencontre avec vous afin de vous expliquer davantage le travail fait auprès de votre enfant. Il sera aussi possible que vous assistiez à une leçon avec l'orthopédagogue, afin de vous familiariser avec la démarche. De plus, une communication mensuelle sera envoyée à la maison.

Si vous désirez de plus amples informations communiquez dès maintenant avec moi au 682-2742. Il me fera un plaisir de répondre à toutes vos questions.

Merci de votre collaboration.

Diane Paul

Diane Paul
Orthopédagogue

J'autorise mon enfant _____ à

participer au projet pour une durée de trois mois.

Signature d'un parent: _____

Annexe 5 : Cahier de stage

DATE : _____

NOM DE L'ACTIVITÉ : _____

1. NOTE DE SITE : _____

2. NOTE PERSONNELLE : _____

3. NOTE MÉTHODOLOGIQUE : _____

4. NOTE THÉORIQUE : _____

JOURNAL DE BORD

1. Date.

2. Numéro du plan de programmation.

3. Vécu des activités : Climat de la classe, mes interrogations, la température, le lien avec les élèves, leur réactions.

4. Réseau de communication: Les visites ou les appels téléphoniques informels; rencontres imprévues avec les enseignantes ou autres; le niveau de participation des élèves et des professeurs.

5. Changement à l'horaire: Tout changement à l'horaire; la position des périodes dans mon horaire, exemple le matin, l'après-midi. Cela peut influencer le rendement de l'élève.

6. Progression : Mes sentiments face à l'expérimentation (positifs/négatifs). Ma vision pendant le stage sur la pertinence de celui-ci. Mon vécu.

7. Auto-évaluation : J'aurai à m'interroger sur mon enseignement, sur la pertinence de ce stage.

Annexes : Exemple - documents utiles, lectures faites, rencontres avec tuteur ou superviseur.

Annexe 7 : Contrat de stage

Contrat de stage

"Entente tripartite (étudiant, tuteur, responsable du milieu / et collaborateur(s), s'il y a lieu), qui permet une planification de l'intervention du stagiaire dans le milieu d'accueil et engage tous les partenaires dans le processus de perfectionnement."(1)

1. Identification des partenaires

Cinq personnes seront impliquées dans ce stage :

Diane Paul	Étudiante à la maîtrise
Paul Boudreault	Tuteur
Nicole Racine Lazure	Responsable du milieu de stage
Denise Desjardins Labelle	Collaboratrice-superviseur
Hélène Chartrand	Enseignante

2. Objectifs généraux du stage

1. Expérimenter le modèle A.P.I. en salle de classe avec les élèves en difficulté.
2. Évaluer les apprentissages des apprenants.
3. Savoir évaluer la qualité de l'intervention.
4. Être disponible pour toutes les personnes dans le stage (enfants, parents, enseignants et autres).

3. Description du projet d'intervention

Il s'agit d'expérimenter un modèle basé sur l'efficience cognitive. Ce stage veut mesurer la pertinence du modèle de Pierre Audy auprès d'élèves éprouvant des difficultés scolaires. À partir d'un

1. Université du Québec à Hull, Maitrîse en éducation.

enseignement systématique des composantes fonctionnelles, l'élève verra son rendement académique amélioré.

Population cible

Un groupe d'élèves de sixième année sera formé, il s'agit du groupe expérimental avec lequel je vais vivre le stage. Cette clientèle sera sélectionnée dans le milieu même puisque nous bénéficions de deux classes de 6e année.

J'aurai besoin de trois jours en décembre pour procéder à l'évaluation de la clientèle. Il s'agira d'administrer le pré-test à la clientèle ainsi que pour procéder à la correction et à l'interprétation des résultats. La même démarche sera amorcée à la toute fin du stage puisque je devrai donner le pré-test.

Pour les élèves du groupe expérimental une lettre d'autorisation sera envoyée aux parents.

Nombre de rencontre : Voici sous forme de schéma la planification des rencontres.

6 rencontres sur une période de 10 jours

3 périodes fixes de 50 minutes	1 période de 50 minutes
dénombrement flottant	salle de classe
enseignement du modèle Audy	observation

Mon expérimentation

1h40 par semaine allouées à l'enseignement du modèle.

Ce qui donne au total :
- 100 minutes de médiation par semaine pendant 12 semaines;
- 25 leçons de médiation;
- 21 heures en tout.

Méthodologie de la recherche

a) Respect des rencontres prévues dans le projet de stage avec les différents intervenants; parents, enseignant, superviseur et autres.

Au niveau du contenu

b) La planification dépendra des besoins des élèves qui sont déterminés par les profils. Je sélectionnerai à l'intérieur de la programmation du modèle Audy les activités que je jugerai pertinentes.

An niveau de la collecte des données

c) Le modèle de prise de notes de Loraine Savoie Zajc ainsi que le journal de bord me permettra de noter toutes les observations nécessaires au bon déroulement du stage.

4. Rôle et responsabilités des partenaires

1. L'étudiant

a) "S'intégrer au milieu d'accueil en respectant le contrat de stage et les ajustements rendus nécessaires en cours de route."

b) Produire et déposer le rapport exigé en vue de l'évaluation et de la diplômation."(1)

2. Le tuteur

"Il incombe au tuteur d'assumer les tâches suivantes :

a) Rencontrer simultanément l'étudiant et le représentant du milieu afin de s'entendre sur le projet de stage ainsi que sur les rôles des personnes impliquées dans la réalisation du stage.

b) Co-signer le projet d'intervention en stage.

c) Répondre aux divers besoins de l'étudiant dans la réalisation de son stage.

d) Assurer une présence occasionnelle dans le milieu de stage.

e) Voir à ce que l'étudiant réalise son rapport de stage.

f) Participer au jury d'évaluation du rapport de stage."(2)

3. Responsable du milieu scolaire

"Cette personne devra se préoccuper :

a) D'informer l'étudiante du mode de fonctionnement, du milieu et d'ajuster au besoin certains éléments du projet de stage.

b) D'accorder à l'étudiante cinq périodes par semaine pour la bonne marche du stage.

c) De voir à ce que le milieu d'accueil contribue au perfectionnement de l'étudiante en lui fournissant, dans la mesure du possible, les espaces et équipements nécessaires à la réalisation de son stage."(3)

1. Université du Québec à Hull, Maitrîse en éducation
2 et 3 Ibidem

4. Rôle des collaboratrices (superviseur) et des enseignants

Ce(s) partenaire(s) devra (devront) assurer les responsabilités suivantes :

1. La collaboratrices

a) Collaborer avec le tuteur, s'il y a lieu, à l'encadrement de l'étudiante.

b) Aider l'étudiante lors de l'enseignement du modèle Audy. Cela pourra se faire de différentes façons. Par exemple il pourra s'agir de prendre des notes dans le cas d'observation systématique ou encore d'apporter des connaissances quant aux contenus de matières plus académiques lorsque cela sera nécessaire. Par son feed-back la collaboratrice aidera l'étudiante à juger de la pertinence des activités et pourra même suggérer des pistes visant le contenu ou l'enseignement.

c) Participer à titre de consultante, à l'évaluation du rapport de stage.

d) Si possible être présente une fois par semaine lors de l'expérimentation.

2. L'enseignante

- Devra sélectionner les élèves en difficulté.

- Devra rencontrer l'étudiante une fois sur une période de 10 jours afin d'échanger sur différents contenus comme par exemple, la pertinence de l'expérimentation, les progrès des élèves, l'horaire et autres.

- Devra me remettre la grille d'observation d'une façon hebdomadaire (tous les vendredis / et cela à partir de la troisième semaine d'expérimentation).

5. Echéanciers prévus

L'expérimentation débutera le 7 janvier 1992 pour se terminer le 16 avril 1992.

étape no.1

évaluation de la clientèle : pré-test
(semaines du 2 au 12 décembre 1991)

étape no.2

Déroulement du stage
(semaines du 7 janvier au 16 avril 1992)

étape no.3

évaluation de la clientèle : post-test
(semaines du 20 au 30 avril 1992)

étape no.4

Rassemblement des données, interprétation des résultats
(mai)

Rédaction et remise du projet de recherche
(juin)

6. Signatures des partenaires

Diane Paul.
Diane Paul

Paul Boudreault
Paul Boudreault

Nicole Racine Lazure
Nicole Racine Lazure

Denise Desjardins-Labelle
Denise Desjardins Labelle

Hélène Chartrand
Hélène Chartrand

Annexe 8 : Questionnaire aux parents

Le 29 avril 1992

Chers parents,

Afin de compléter l'expérimentation entreprise auprès de votre enfant, j'aurais besoin de vos commentaires. Il est donc très important que vous répondiez à ce dernier questionnaire.

1. Croyez-vous que l'intervention a été efficace pour votre enfant? Si oui, l'expliciter.

   _____
   _____
   _____
   _____

2. Avez-vous remarqué des changements au niveau de ses attitudes ou de sa motivation? Si oui, lesquels.

   _____
   _____
   _____
   _____

3. Êtes-vous satisfaits de la communication établie entre nous à propos de votre enfant? (rencontres, appels...) Expliciter votre réponse.

   _____
   _____

4. Auriez-vous préféré recevoir plus d'information sur le modèle expérimenté?

   _____
   _____

5. Votre enfant devait vous expliciter les stratégies vues en classe. Cela vous a-t-il permis de mieux intervenir auprès de votre enfant? Expliciter.

   _____
   _____
   _____

N.B. Vous recevrez sous peu un dernier profil de votre enfant. Ses forces et ses besoins y seront indiqués.

Merci de votre collaboration!
Diane Paul
Diane Paul
Orthopédagogue
École des Trois-Portages

STRATÉGIES PRIORITAIRES À CHOISIR COMME BUT D'ACTIVITÉ + STRATÉGIES COROLLAIRES

INPUT

I-5 → I-2
O-8

I-3 → I-12

I-9

I-6

I-15

I-7 → I-8
→ I-10 bandes dessinées
→ I-16

I-11 → toujours comme objectif parallèle

I-18 → toujours comme objectif parallèle

I-13
I-14 → au cours de la leçon s'il y a lieu
I-17
I-19

I-1 → souvent - question

I-4 → interrogation

ÉLABORATION

E-2 → E-3
↓ → E-6, E-12

E-4 → E-11
→ E-13

E-5 → E-9 → E-18

E-15 → E-17
→ E-16

E-7 → bandes dessinées
et
E-8 → bandes dessinées

E-10
E-13 → simultanément
E-14

OUTPUT

O-5 → O-4
→ O-6

O-9 → O-1 estimation
→ O-3

O-12

O-2 → toujours en parallèle

Annexe 10 : Intervention auprès d'un groupe classe de cinquième année

UNE INTERVENTION DE MÉDIATION EN 5E ANNÉE RÉGULIÈRE

Une infirmière-auxiliaire de l'école Boréale de la C.S. de Lebel-sur-Quévillon a expérimenté 25 leçons de médiation de 45 minutes dans une classe de 5e année régulière. En effet, inscrite au PEC et devant expérimenter des leçons de médiation pour répondre aux exigences du cours PSE-2143 (Médiation de l'efficience cognitive), madame Gauthier demanda la collaboration du titulaire d'une 5e année régulière pour mener ses 25 leçons de médiation. L'enseignante accepta dans la mesure où elle constaterait que ces interventions seraient utiles pour aider ses élèves à mieux réussir. Elle accepta également de favoriser les transferts des stratégies apprises en rappelant à ses élèves les principes appris lors de la leçon hebdomadaire à laquelle elle ne manquait pas d'assister avec un intérêt soutenu.

Les résultats furent plus qu'encourageants. En effet, les notes moyennes des élèves se sont améliorées de 10% entre le bulletin d'octobre et celui d'avril (cote moyenne en français-mathématiques de 2,1 en octobre et 1,89 en avril) alors qu'elles demeuraient identiques pour les 3 autres 5e année (2,55 versus 2,55). Les résultats sont d'autant plus intéressants que les quatre classes de 5e utilisent des examens communs et que les 25 leçons de médiation avaient en quelque

sorte amputé d'autant le temps consacré à l'enseignement de ces deux matières. Les résultats présentés sur la figure 8 sont encore plus étonnants. En effet, nous avons comparé 6 élèves dont le dossier académique était comparable à la fin de la 4e année (dossier cumulatif). Trois de ces élèves (sous-groupe A) provenaient de la classe de 5e année ayant profité de la médiation (25 leçons d'apprentissage médiatisé) alors que les trois autres élèves provenaient d'une autre 5e année n'ayant pas eu d'intervention de médiation (groupe B) mais ayant également participer au concours provincial de mathématiques (mathémathlon). On remarque que les élèves du groupe A (médiation), en dépit d'un dossier légèrement plus faible à la fin de la 4e année (2,26 versus 2,13), se retrouvent en avance sur les sujets du groupe B (sans médiation) au bulletin d'avril (1.6 vs 1,72), présentent le meilleur niveau d'efficience cognitive (2,4 ou gain d'efficience de 28% versus 2.7 ou gain d'efficience de 12%) et surtout obtiennent des résultats de 108% supérieurs au mathémathlon (41,6% versus 20%). Notons également que l'élève du groupe A qui a obtenu 60% au mathémathlon s'est également classée première pour la région de l'Abitibi-Témiscamingue alors qu'elle n'avait même pas pu se classer dans les meilleurs de sa classe l'année précédente. Soulignons enfin que l'enseignante des élèves du groupe B avait une solide expérience de l'enseignement en 5e année alors que l'enseignante du groupe A en était à sa première année à ce niveau d'enseignement.

Annexe 11 : La fiche de cotation

ÉVALUATION DES COMPOSANTES FONCTIONNELLES

Fiche de cotation (La visite de Paul et Marie)

	Composantes	Résultats (spont.)	Cotes (spont.)	Codes
E-1	Anticipation du problème			/5
E-2	Définition du problème			/5
E-11	Intériorisation du problème			/5
E-13	Élargissement du champ mental			/17
E-14	Recours à la preuve logique			/14
		$\overline{X}$ =		
O-2	Précision de la réponse			/6
O-5	Planification de la réponse			/6
O-9	Établissement de la certitude			/5
O-10	Maîtrise des instruments de communication			/6
O-12	Révision de la réponse			/5
		$\overline{X}$ =		
I-2	Observation des données	x2= %		1 élément
I-3	Comparaison des données			(C)
I-4	Sélection des données pertinentes	/ = %		①
I-5	Planification des données	/ = %		[ ]
I-6	Catégorisation des données			3 catégorie
I-7	Perception des liens existants			(P.E.)
I-8	Établissement des relations virtuelles			⟶
I-9	Perception des ensembles/ sous-ensembles			(ESE)
I-10	Abstraction des données			(Abs)
I-13	Quantification des données			▭
I-14	Qualification des données			⬭
I-15	Organisation spatiale des données			SUP
I-16	Organisation temporelle des données			•
I-18	Organisation des données			↶
		$\overline{X}$		
		Moyenne générale =		

1 = Efficience exceptionnelle
2 = Très bonne efficience
3 = Bonne efficience
4 = Difficulté mineure
5 = Difficulté majeure
6 = Absence totale d'efficience

INFORMATION COMPLÉMENTAIRE ET RÉSULTATS COMBINÉS

Fiche de cotation (La visite de Paul et Marie)

	Composantes	Résultats (info. compl.)	Résultats combinés	Cotes
I-2	Observation des données	non évaluable		
I-3	Comparaison des données	+ =		
I-4	Sélection des données pertinentes	+ / =	/ = %	
I-5	Planification des données	+ / =	/ = %	
I-6	Catégorisation des données	+ =		
I-7	Perception des liens existants	+ =		
I-8	Établissement des relations virtuelles	+ =		
I-9	Perception des ensembles/ sous-ensembles	+ =		
I-10	Abstraction des données	+ =		
I-13	Quantification des données	+ =		
I-14	Qualification des données	+ =		
I-15	Organisation spatiale des données	+ =		
I-16	Organisation temporelle des données	+ =		
I-18	Organisation des données	+ =	/2=	
		$\overline{X}$ =		

1 = Efficience exceptionnelle
2 = Très bonne efficience
3 = Bonne efficience
4 = Difficulté mineure
5 = Difficulté majeure
6 = Absence totale d'efficience

PROFIL D'EFFICIENCE SPONTANÉE ET SUR DEMANDE (P.E.S.D.) Annexe 12 : Le clavier

NOM: _____

PRÉNOM: _____

DATE prétest: _____

DATE postest: _____

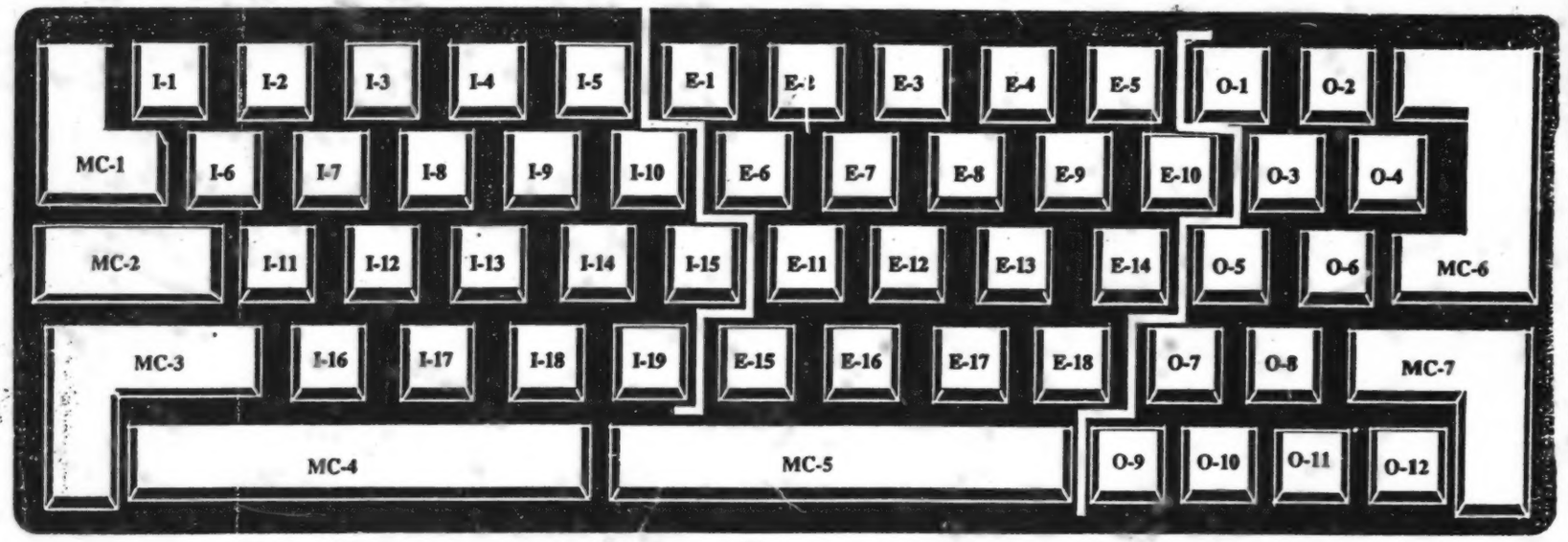
CODE: _____

QE (input): _____

QE (élaboration): _____

QE (output): _____

QE (global): _____



Mes stratégies d'observation

- I-1 J'anticipe l'observation à faire.
- I-2 J'observe de façon complète et précise.
- I-3 Je compare ce qui est semblable et différent.
- I-4 Je sélectionne l'essentiel (données pertinentes).
- I-5 J'explore sans impulsivité (être méthodique).
- I-6 Je regroupe par ensembles (catégories).
- I-7 J'interprète ce que j'observe (relations existantes).
- I-8 J'extrapole à partir de ce que j'observe (relations virtuelles).
- I-9 Je décompose en sous-ensembles.
- I-10 Je remarque ce qui est absent (abstraction).
- I-11 J'appelle les choses par leur nom exact.
- I-12 Je vois ce qui ne varie pas malgré le changement.
- I-13 Je compte les choses semblables.
- I-14 Je qualifie ce que j'observe.
- I-15 J'organise les observations dans l'espace.
- I-16 J'organise les observations dans le temps.
- I-17 Je rassemble les observations retenues.
- I-18 Je tiens compte de plus d'une chose à la fois.
- I-19 Je fais l'inventaire de mes observations.

Mes stratégies de résolution

- E-1 J'anticipe le problème à résoudre.
- E-2 Je définis mon problème avec précision.
- E-3 Je compare mon problème avec d'autres déjà faits.
- E-4 Je sélectionne ce qui est important pour la solution.
- E-5 Je planifie les étapes pour résoudre le problème.
- E-6 J'appelle le problème par son nom.
- E-7 Je vois les liens existants entre les éléments du problème.
- E-8 Je fais des liens possibles entre les éléments.
- E-9 Je décompose le problème en sous-problèmes.
- E-10 Je me fais une représentation mentale du problème.
- E-11 Je conserve bien en tête le problème.
- E-12 Je cherche la piste à suivre.
- E-13 Je conserve tous les éléments essentiels en tête.
- E-14 Je me sers de ma logique.
- E-15 J'élabore différentes hypothèses de solution.
- E-16 Je réfléchis aux conséquences de mes choix.
- E-17 Je vérifie mes hypothèses.
- E-18 Je fais le point sur mes progrès vers la solution.

Mes stratégies pour répondre

- O-1 J'estime ma réponse à l'avance.
- O-2 Je suis précis dans ma façon de répondre.
- O-3 Je compare ma réponse avec celle attendue.
- O-4 Je sélectionne les éléments essentiels de la réponse.
- O-5 Je prends mon temps au moment de répondre.
- O-6 Je tiens compte de l'interlocuteur.
- O-7 Je peux retrouver les relations virtuelles perçues.
- O-8 Je surmonte les blocages.
- O-9 Je vérifie ma réponse avant de la produire.
- O-10 Je maîtrise les instruments de communication.
- O-11 Je ne déforme pas les images en déplaçant les yeux.
- O-12 Je vérifie ma réponse après l'avoir produite.

PRÉTEST:

POSTEST:

QE: quotient d'efficience

Mes stratégies d'ensemble

- MC-1 J'anticipe la tâche à faire dans son ensemble
- MC-2 Je définis bien la tâche à faire
- MC-3 Je compare les tâches et les stratégies
- MC-4 Je sélectionne les stratégies pertinentes
- MC-5 J'établis l'ordre des stratégies à utiliser
- ~~MC-6 Je répartis l'ordre des stratégies à utiliser~~
- MC-6 Je répartis bien mon temps et mes ressources
- MC-7 Je fais le bilan d'ensemble

LÉGENDE:

1 = Efficience exceptionnelle
2 = Très bonne efficience
3 = Bonne efficience
4 = Difficulté mineure
5 = Difficulté majeure
6 = Absence totale d'efficience

Annexe 13 : Modèle de leçons

ACTIVITÉ ou MATÉRIEL: E.2 (Définir le problème avec précision) **DATE:** 8 avril 1992

1. **AMORCE:** Je leur présente une série de problèmes. Tous les problèmes ont une consigne. Ils doivent définir avec précision le problème. Ce qui doit ressortir c'est l'importance d'avoir une image claire du problème. Si ce n'est pas clair l'action entreprise sera...

2. **RÉSUMÉ ET LIEN avec la ou les activité-s précédente-s:**
Je termine l'activité précédente (1.11 + vocabulaire) avec la généralisation de la composante. Chacun des élèves doit me donner un exemple sur l'utilité de cette composante. De plus ils doivent définir les mots: angle: union de deux demi-droites issues d'un même point
2. quadrilatère: figure plane à quatre côtés
3. sommet et triangle isocèle

3. **BUT DE L'ACTIVITÉ:**
Prendre l'habitude de définir le problème avec précision.

4. **VOCABULAIRE APPRIS:**
définir: expliquer, préciser
précision: clarté, détails, justesse
problème: question, difficulté

5. **ACTIVITÉ ET PISTES DE DISCUSSION:**
Matériel: Des rires et des jeux.
1. Remettre une feuille à chacun des élèves
1.a) Observent-ils? Sont-ils impulsifs?
2. Demander quel est le but de cette activité?
Définir le problème avec précision ...
Temps de (5 mts) accordé
3. Qu'avez-vous fait pour définir le problème?
a) d'abord il faut (1.2) et (1.5) observer les données dans un ordre préalablement établi
b) sélectionner les données pertinentes (1.4)
c) lire (ou traces (1.11)) et prévoir le vocabulaire
d) faire une image claire claire du problème
e) ex (E2 définissant le problème
f) E.4 sélectionnant les éléments pertinents au problème.
g) planifier les étapes pour résoudre le problème
(E5)

Cette activité suppose aussi que l'élève fait ... 1.15 - données dans l'espace
1 + + +

6. **PRINCIPE À DÉGAGER:**
Quand je définis bien le problème je sais mieux ce que je cherche.
... j'évite les frustrations ou les réponses imprécises ...

7. **PRINCIPE DÉGAGÉ:**
→ l'élève

8. **GÉNÉRALISATION DU PRINCIPE:**

8.1 Application du principe dans la vie quotidienne:
- Conflit dans la famille ... Quel est le problème ?
- organisation d'une fête, rien n'avance ... " ?

exemples fournis par élèves en lien de ceux qu'ils auraient mentionnés

8.2 Application du principe dans le domaine scolaire:
- Problème sur la cour de récréation ...
- Problème en français, en maths.
- Problème au niveau du travail en équipe.

8.3 Application du principe dans le domaine professionnel: Pourquoi est-ce important de définir le problème?
→ ambulancier
→ astronaute
→ entraîneur d'une équipe de hockey.

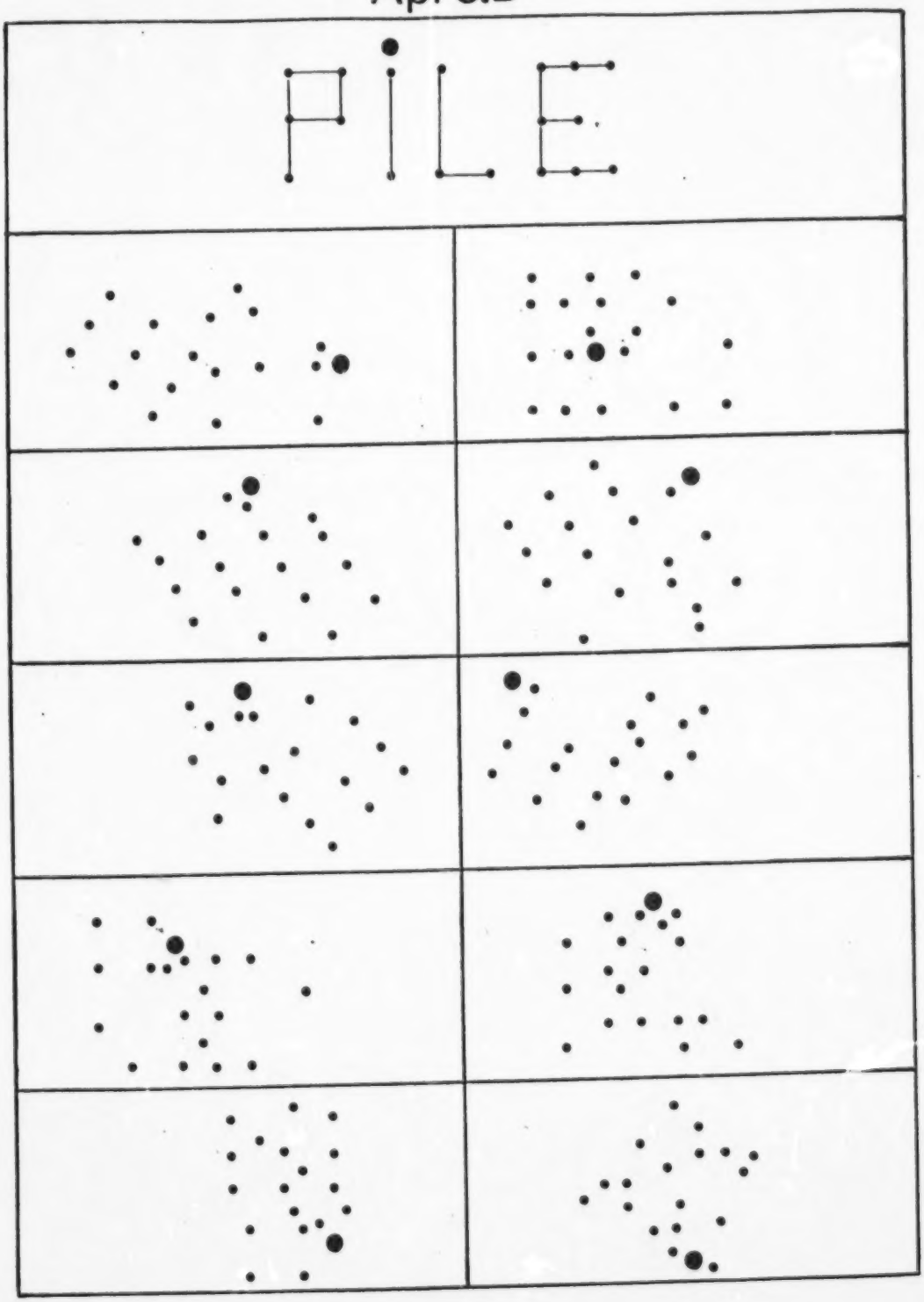
8.4 Application du principe au niveau des relations interpersonnelles: Quel est le problème ?
→ Rendez-vous manqué ! ...
→ un conflit entre amis.
Pourquoi est-ce important de bien l'identifier?

8.5 Application du principe sur le plan personnel:

9. **RÉSUMÉ ET CONCLUSION:**
- Quel était le but de l'activité ?
- le vocabulaire appris ?
- les transferts identifiés
- le principe dégagé.

Devoir: en discuter avec tes parents.

Annexe 14 : Problème de points



Commission Scolaire _____

Plan éducatif personnalisé (P.E.P.) comprenant le bilan fonctionnel et le plan d'intervention personnalisé (P.I.P.)

GUIDE d'utilisation

Élève: _____ Naissance: _____ Âge au 30 sept.: _____ Catégorie: _____

École: _____ Classe: _____ Nom de l'enseignant(e): _____

Classement antérieur au bilan fonctionnel: _____ Décision de classement (suite au bilan fonctionnel): _____

Nom de la mère: _____ Nom du père: _____ Tuteur: (s'il y a lieu) _____

PARTENAIRES

NOM	FONCTION	ORGANISME	TÉLÉPHONE
Il est essentiel de rechercher la participation réelle de toutes les personnes concernées dans la démarche du plan éducatif d'un élève, que ce soit au niveau de l'information, de l'évaluation ou de l'intervention. Il s'agit d'intervenants des réseaux du Ministère de l'Éducation ou du Ministère de la Santé et des Services Sociaux, comme: psychologue, orthophoniste, travailleur social, infirmière, médecin, enseignant, orthopédagogue, technicien en éducation spécialisée, etc., préoccupés par le bien-être scolaire de l'élève.			

Échéance du P.E.P.: _____ (mois / année) Révision: _____ (mois / année) Responsable du P.E.P.: _____ (directeur, directrice d'école)

Données descriptives: Personne qui fait la référence: _____ Fonction: _____

Problématique:

Attentes:

Environnement scolaire:

Environnement familial:

Observations:

Diagnostic:

Source:

Date:

FORCES	SECTEUR	BESOINS

BUT: _____

_____

_____

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ (PIP)

OBJECTIFS	STRATÉGIES	INTERVENANT(E)

RESSOURCES ET MOYENS DISPONIBLES	SOLUTIONS ALTERNATIVES (s'il y a lieu)

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS:

Acceptation du plan d'intervention (**PIP**) par les parents ou l'élève lui-même (s'il y a lieu).

APPROBATION: _____ _____ _____ **DATE:** _ _ /_ _ /_ _

directeur, directrice de l'école — autres (s'il y a lieu) — année / mois / jour

Nom: _____	Prénom: _____
Centre: _____ gr: __	Session: _____

RAPPORT D'INTERVENTION EN MÉDIATION VISANT L'ACTUALISATION DU POTENTIEL INTELLECTUEL (A.P.I)

PRÉSENTÉ À M. MARIO RICHARD

DANS LE CADRE DU COURS
MÉDIATION DE L'EFFICIENCE COGNITIVE
(PSE-2143)

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

DATE:_____

DESCRIPTION DU SUJET:

Age: _____ mois: _____ Sexe: M ☐ F ☐

Statut: 1) étudiant ☐ Niveau scolaire: _____
2) travailleur ☐ Type d'emploi: _____
3) autres ☐ _____

Caractéristiques du sujet:

DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION

Durée: ___ semaines
Date du prétest: _____
Date du postest: _____

Nombre de sessions de médiation: ☐
Nombre total de rencontres: ☐

Durée moyenne des rencontres: ☐ minutes

Réciprocité du sujet: très bonne ☐ moyenne ☐ bonne ☐ faible ☐

Déroulement de l'intervention:

a) lieu des rencontres: _____

b) conditions environnantes: _____

c) rythme des rencontres: _____

d) évolution des rencontres: _____

e) aisance du médiateur: _____

f) respect des critères de médiation: _____

g) attitude du sujet: _____

h) informations complémentaires (s'il y a lieu): _____

DESCRIPTION DU MATÉRIEL OU DES ACTIVITÉS UTILISÉS COMME PRÉTEXTE À L'A.P.I.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

A. Tableau des résultats (prétest/postest)

1. Profil d'efficience cognitive

	Prétest cote	Postest cote	Cotes ajustées cote
I-2	____	____	____
I-3	____	____	____
I-4	____	____	____
I-5	____	____	____
I-6	____	____	____
I-7	____	____	____
I-8	____	____	____
I-9	____	____	____
I-10	____	____	____
I-13	____	____	____
I-14	____	____	____
I-15	____	____	____
I-16	____	____	____
I-18	____	____	____
Moyenne	____	____	____
E-1	____	____	____
E-2	____	____	____
E-11	____	____	____
E-13	____	____	____
E-14	____	____	____
Moyenne	____	____	____
O-2	____	____	____
O-5	____	____	____
O-9	____	____	____
O-10	____	____	____
O-12	____	____	____
Moyenne	____	____	____
X générale	____	____	____

*Indiquez avec un astérisque les stratégies sur lesquelles vous avez insisté: * insistance moyenne*
*** forte insistance*

B. Graphique de résultats

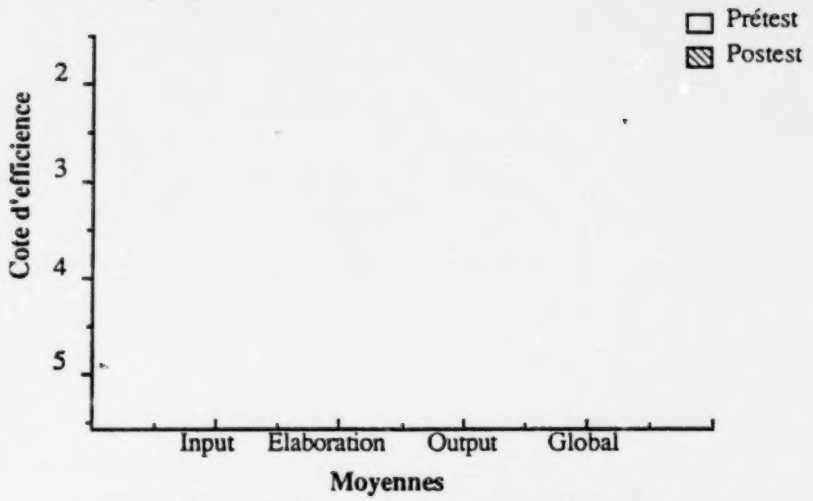


Fig.1.: Résultats obtenus lors du prétest et du postest pour les moyennes à l'input, à l'élaboration, à l'output et au global.

2. Résultats scolaires:

a) avant l'intervention: moyenne générale ☐ moyenne groupe ☐
français ☐ moyenne groupe ☐
mathématique ☐ moyenne de groupe ☐

commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

_____

a) après l'intervention: moyenne générale ☐ moyenne groupe ☐
français ☐ moyenne groupe ☐
mathématique ☐ moyenne groupe ☐

commentaires: _____

_____

_____

_____

_____

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

A. Résultats scolaires:

a) Analyse

b) Interprétation (souligner le rôle des facteurs transposition et transfert)

B. Profil d'efficience:

a) analyse_____

b) Interprétation (souligner le rôle des facteurs transposition et transfert)_____

C. Autres résultats obtenus (commentaires des parents, enseignants ou autres)

CONCLUSION

A. Bilan de l'intervention

B. Perspectives futures

C. Appréciation globale

METTRE EN APPENDICE:

1. Photocopie du bulletin (si possible) avant et après l'intervention
2. Données brutes (fiches de cotation et claviers)

Annexe 17 : Questionnaire aux parents

QUESTIONNAIRE

La ou les personne(s) qui répond(ent) à ce questionnaire est (sont) :

1. Mère _____
2. Père _____
3. Les deux _____
4. Autres, précisez _____

Indiquer l'âge des parents de l'enfant :

5. Mère _____
   ou autres, précisez _____
6. Père _____
   ou autres, précisez _____
7. L'enfant vit-il avec sa mère et son père _____
   Seulement avec mère _____
   Seulement avec père _____

8. Nom et prénom de l'enfant _____
9. Age de l'enfant (en mois) _____
10. Sexe de l'enfant _____
11. Nombre d'enfants dans la maison _____
12. Rang de l'enfant dans la famille _____
13. Etat de santé de l'enfant _____
    Souffre-t-il d'une maladie?
    Si oui,précisez_____

14. Comment décrivez-vous votre enfant?

	Oui	Non
14.1 Il est solitaire	___	___
14.2 Il aime s'entourer	___	___
14.3 Il est toujours enjoué	___	___
14.4 Il semble plutôt préoccupé	___	___

15. C'est un enfant qui s'exprime

Beaucoup	Un peu	Sur demande
___	___	___

16. Quels sont les centres d'intérêts de votre enfant à la maison? Sélectionnez les réponses selon l'échelle proposée :

1	2	3	4
Plus souvent	Assez souvent	Rarement	Jamais

16.1 Télévision	___
16.2 Lecture	___
16.3 Sport	___
16.4 Musique	___
16.5 Dessin	___
16.6 Nintendo	___
16.7 Jeux avec des amis	___
16.8 Si autres, précisez	_____

17. Votre enfant fait-il partie d'activités culturelles ou sportives? Par exemple : le hockey, la balle, la danse, le patin, le soccer, les jeannettes ou autres.

_____
_____
_____

18. Combien de temps consacrez-vous à la période des devoirs et leçons? Mettre un nombre d'heures approximatif pour la semaine.

Moins d'une heure	___
1 à 3 heures	___
3 à 4 heures	___
5 heures et plus	___

Merci de votre collaboration!

Diane Paul

Annexe 18 : Les bulletins

Élève A

6e ANNÉE DU PRIMAIRE — ANNÉE SCOLAIRE 1991-1992

MATHÉMATIQUE Dans une situation de résolution de problèmes, l'élève élabore une démarche pour trouver et vérifier des solutions. Ce faisant, il apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
• représenter, discriminer, classer, ordonner, opérer sur				
- des nombres naturels et des entiers relatifs;	2	3	2	
- des fractions et des nombres à virgule;	3	2	2	
• réaliser des activités se rapportant aux relations spatiales et aux transformations sur des formes et des figures;	2	x	3	
• décrire, classifier, construire des figures à 2 et à 3 dimensions;	x	3	3	
• estimer et mesurer des longueurs, des aires, des volumes et des angles.	4	x	3	

		INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
SCIENCES HUMAINES		4	5	3	
SCIENCES DE LA NATURE		4	3		
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX		x	3		
ENSEIGNEMENT MORAL					
ÉDUCATION PHYSIQUE		x	2	2	
ART	Arts plastiques	x	3		
	Art dramatique				
	Danse				
	Musique	x	4	3	
ANGLAIS, LANGUE SECONDE Régulier ☑ Avancé ☐	Compréhension de l'oral	3	3	4	
	Expression orale		5	4	
	Compréhension de l'écrit		4	3	
	Expression écrite		5	5	

FRANÇAIS, langue d'enseignement LANGUE ORALE En situation de communication orale et, par rapport à une intention clairement exprimée, l'élève apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
• choisir les informations pertinentes;	3	4	3	
• formuler adéquatement son message.	3	3	3	
LECTURE Dans des situations de pratiques de lecture, l'élève apprend à trouver les informations nécessaires à la compréhension du texte.	3	4	3	

ECRITURE Dans des situations de pratiques d'écriture, l'élève apprend à rédiger des textes signifiants. Ce faisant il développe l'habileté:					
de CHOISIR	• les informations convenables au projet;	4	3	3	
	• les mots de vocabulaire appropriés	3	3	3	
d'ORGANISER ses informations	• en les ordonnant de façon adéquate;	3	3	3	
	• en les agençant convenablement (paragraphes, ...);	3	3	3	
	• en structurant des phrases de façon appropriée.	3	4	4	
d'APPLIQUER ses connaissances	• orthographe d'usage;	4	5	4	
	• accords;	4	4	3	
	• conjugaison;	3	4	4	
	• calligraphie et présentation.	4	4	3	

Élève B

6e ANNÉE DU PRIMAIRE — ANNÉE SCOLAIRE 1991-1992

MATHÉMATIQUE Dans une situation de résolution de problèmes, l'élève élabore une démarche pour trouver et vérifier des solutions. Ce faisant, il apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
. représenter, discriminer, classer, ordonner, opérer sur				
- des nombres naturels et des entiers relatifs;	2	4	3	
- des fractions et des nombres à virgule;	3	4	3	
. réaliser des activités se rapportant aux relations spatiales et aux transformations sur des formes et des figures;	2	x	2	
. décrire, classifier, construire des figures à 2 et à 3 dimensions;	x	3	3	
. estimer et mesurer des longueurs, des aires, des volumes et des angles.	3	x	3	

		INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
SCIENCES HUMAINES		3	3	3	
SCIENCES DE LA NATURE		4	3		
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX		x	3		
ENSEIGNEMENT MORAL					
ÉDUCATION PHYSIQUE		x	3	2	
ART	Arts plastiques	x	3		
	Art dramatique				
	Danse				
	Musique	x	3	3	
ANGLAIS, LANGUE SECONDE Régulier ☐ Avancé ☑	Compréhension de l'oral	1	1	1	
	Expression orale	4	2	1	
	Compréhension de l'écrit		2	2	
	Expression écrite		x	3	

FRANÇAIS, langue d'enseignement LANGUE ORALE En situation de communication orale et, par rapport à une intention clairement exprimée, l'élève apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
. choisir les informations pertinentes;	2	3	3	
. formuler adéquatement son message.	3	3	3	

LECTURE Dans des situations de pratiques de lecture, l'élève apprend à trouver les informations nécessaires à la compréhension du texte.				
	2	3	3	

ECRITURE
Dans des situations de pratiques d'écriture, l'élève apprend à rédiger des textes signifiants. Ce faisant il développe l'habileté:

de CHOISIR	. les informations convenables au projet;	4	3	4	
	. les mots de vocabulaire approprié5	3	3	4	
d'ORGANISER ses informations	. en les ordonnant de façon adéquate;	3	3	3	
	. en les agençant convenablement (paragraphes, ...);	3	3	3	
	. en structurant des phrases de façon appropriée.	3	4	3	
d'APPLIQUER ses connaissances	. orthographe d'usage;	3	4	3	
	. accords;	3	4	3	
	. conjugaison;	4	3	4	
	. calligraphie et présentation.	3	3	3	

Élève C

6e ANNÉE DU PRIMAIRE — ANNÉE SCOLAIRE 1991-1992

MATHÉMATIQUE Dans une situation de résolution de problèmes, l'élève élabore une démarche pour trouver et vérifier des solutions. Ce faisant, il apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
• représenter, discriminer, classer, ordonner, opérer sur				
- des nombres naturels et des entiers relatifs;	3	3	3	
- des fractions et des nombres à virgule;	3	3	4	
• réaliser des activités se rapportant aux relations spatiales et aux transformations sur des formes et des figures;	3	x	3	
• décrire, classifier, construire des figures à 2 et à 3 dimensions;	x	3	3	
• estimer et mesurer des longueurs, des aires, des volumes et des angles.	3	x	3	

		INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
SCIENCES HUMAINES		2	3	3	
SCIENCES DE LA NATURE		2	3		
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX		x	3		
ENSEIGNEMENT MORAL					
ÉDUCATION PHYSIQUE		x	3	2	
ART	Arts plastiques	x	3		
	Art dramatique				
	Danse				
	Musique	x	4	3	
ANGLAIS, LANGUE SECONDE Régulier ☐ Avancé ☑	Compréhension de l'oral	1	2	1	
	Expression orale	3	2	1	
	Compréhension de l'écrit		3	4	
	Expression écrite		3	4	

FRANÇAIS, langue d'enseignement LANGUE ORALE En situation de communication orale et, par rapport à une intention clairement exprimée, l'élève apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
• choisir les informations pertinentes;	3	3	3	
• formuler adéquatement son message.	3	3	3	

LECTURE Dans des situations de pratiques de lecture, l'élève apprend à trouver les informations nécessaires à la compréhension du texte.	2	4	2	

ÉCRITURE Dans des situations de pratiques d'écriture, l'élève apprend à rédiger des textes signifiants. Ce faisant il développe l'habileté:					
de CHOISIR	• les informations convenables au projet;	3	3	3	
	• les mots de vocabulaire appropriés.	3	4	3	
d'ORGANISER ses informations	• en les ordonnant de façon adéquate;	3	3	3	
	• en les agençant convenablement (paragraphes, ...);	3	3	3	
	• en structurant des phrases de façon appropriée.	3	4	3	
d'APPLIQUER ses connaissances	• orthographe d'usage;	3	3	3	
	• accords;	3	4	3	
	• conjugaison;	3	4	3	
	• calligraphie et présentation.	3	3	3	

Elève D

6e ANNÉE DU PRIMAIRE — ANNÉE SCOLAIRE 1991-1992

MATHÉMATIQUE
Dans une situation de résolution de problèmes, l'élève élabore une démarche pour trouver et vérifier des solutions. Ce faisant, il apprend à:

	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
. représenter, discriminer, classer, ordonner, opérer sur				
- des nombres naturels et des entiers relatifs;	3	3	2	
- des fractions et des nombres à virgule;	3	3	3	
. réaliser des activités se rapportant aux relations spatiales et aux transformations sur des formes et des figures;	2	x	3	
. décrire, classifier, construire des figures à 2 et à 3 dimensions;	x	3	3	
. estimer et mesurer des longueurs, des aires, des volumes et des angles.	2	x	3	

		INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
SCIENCES HUMAINES		3	2	3	
SCIENCES DE LA NATURE		2	3		
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX		x	3		
ENSEIGNEMENT MORAL					
ÉDUCATION PHYSIQUE		x	2	1	
ART	Arts plastiques	x	2		
	Art dramatique				
	Danse				
	Musique	x	3	3	
ANGLAIS, LANGUE SECONDE Régulier ☑ Avancé ☐	Compréhension de l'oral	3	4	3	
	Expression orale		4	3	
	Compréhension de l'écrit		4	3	
	Expression écrite		5	3	

FRANÇAIS, langue d'enseignement
LANGUE ORALE
En situation de communication orale et, par rapport à une intention clairement exprimée, l'élève apprend à:

	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
. choisir les informations pertinentes;	2	3	3	
. formuler adéquatement son message.	3	3	3	

LECTURE
Dans des situations de pratiques de lecture, l'élève apprend à trouver les informations nécessaires à la compréhension du texte.

2	3	3	

ECRITURE
Dans des situations de pratiques d'écriture, l'élève apprend à rédiger des textes signifiants. Ce faisant il développe l'habileté:

de CHOISIR	. les informations convenables au projet;	3	3	4	
	. les mots de vocabulaire approprié	3	3	3	
d'ORGANISER ses informations	. en les ordonnant de façon adéquate;	3	3	3	
	. en les agençant convenablement (paragraphes, ...);	3	3	3	
	. en structurant des phrases de façon appropriée.	3	3	3	
d'APPLIQUER ses connaissances	. orthographe d'usage;	4	4	3	
	. accords;	3	4	4	
	. conjugaison;	4	4	3	
	. calligraphie et présentation.	3	2	3	

Élève E

6e ANNÉE DU PRIMAIRE — ANNÉE SCOLAIRE 1991-1992

MATHÉMATIQUE Dans une situation de résolution de problèmes, l'élève élabore une démarche pour trouver et vérifier des solutions. Ce faisant, il apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
. représenter, discriminer, classer, ordonner, opérer sur				
- des nombres naturels et des entiers relatifs;	3	4	3	
- des fractions et des nombres à virgule;	3	5	3	
. réaliser des activités se rapportant aux relations spatiales et aux transformations sur des formes et des figures;	3	x	2	
. décrire, classifier, construire des figures à 2 et à 3 dimensions;	x	3	4	
. estimer et mesurer des longueurs, des aires, des volumes et des angles.	3	x	3	

		INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
SCIENCES HUMAINES		3	4	3	
SCIENCES DE LA NATURE		4	4		
ENSEIGNEMENT RELIGIEUX		x	3		
ENSEIGNEMENT MORAL					
ÉDUCATION PHYSIQUE		x	3	2	
ART	Arts plastiques	x	3		
	Art dramatique				
	Danse				
	Musique	x	3	3	
ANGLAIS, LANGUE SECONDE Régulier ☑ Avancé ☐	Compréhension de l'oral	2	2	2	
	Expression orale		2	2	
	Compréhension de l'écrit		2	2	
	Expression écrite		3	2	

FRANÇAIS, langue d'enseignement LANGUE ORALE En situation de communication orale et, par rapport à une intention clairement exprimée, l'élève apprend à:	INFORMATIONS formatives 1	2	3	sommatives 4
. choisir les informations pertinentes;	3	4	3	
. formuler adéquatement son message.	3	3	3	
LECTURE Dans des situations de pratiques de lecture, l'élève apprend à trouver les informations nécessaires à la compréhension du texte.	3	4	3	
ECRITURE Dans des situations de pratiques d'écriture, l'élève apprend à rédiger des textes signifiants. Ce faisant il développe l'habileté:				
de CHOISIR . les informations convenables au projet;	3	4	3	
. les mots de vocabulaire approprié$	3	4	3	
d'ORGANISER ses informations . en les ordonnant de façon adéquate;	3	4	3	
. en les agençant convenablement (paragraphes, ...);	3	4	3	
. en structurant des phrases de façon appropriée.	3	4	4	
d'APPLIQUER ses connaissances . orthographe d'usage;	4	4	3	
. accords;	3	4	3	
. conjugaison;	4	4	4	
. calligraphie et présentation.	3	3	3	